



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

Н. Г. Тагильцева, М. Н. Курлапов

**Художественное общение
в полихудожественном воспитании
обучающихся в учреждениях
общего и дополнительного
образования**

Учебное пособие

Екатеринбург

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

Н. Г. Тагильцева, М. Н. Курлапов

**Художественное общение
в полихудожественном воспитании
обучающихся в учреждениях общего
и дополнительного образования**

Учебное пособие

Екатеринбург 2023

УДК 37.036(075.8)

ББК Ч400.544я7

T13

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *учебного* издания (Решение № 10 от 10.01.2023)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор **Л. В. Матвеева**

(ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»)

кандидат педагогических наук, заместитель директора по УВР **И. Р. Русских**

(БМБУ ДО «Детская школа искусств № 1» г. Берёзовский)

Тагильцева, Н. Г.

T13 Художественное общение в полихудожественном воспитании
обучающихся в учреждениях общего и дополнительного образования : учебное
пособие / Н. Г. Тагильцева, М. Н. Курлапов ; Уральский государственный
педагогический университет. – Екатеринбург : УрГПУ, 2023. – 100 с. – Текст :
непосредственный.

ISBN 978-5-7186-2086-3

Учебное пособие предназначено для студентов направления «Педагогическое образование», профиль «Музыкальное и дополнительное образование» для подготовки к освоению дисциплины «Полихудожественное воспитание в учреждениях общего и дополнительного образования детей». В содержании учебного пособия рассмотрены возможности его реализации в русле концепции полихудожественного воспитания в общеобразовательной школе (начальные классы), а также в системе дополнительного музыкального образования младших школьников в сольной и ансамблевой исполнительской деятельности.

УДК 37.036(075.8)

ББК Ч400.544я7

ISBN 978-5-7186-2086-3

© Тагильцева Н. Г., Курлапов М. Н., 2023

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
РАЗДЕЛ 1. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБЩЕНИЕ В РУСЛЕ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ.....	7
1.1. Художественное общение и полихудожественный подход в образовании.....	7
1.2. Художественное общение и его специфические особенности.....	14
РАЗДЕЛ 2. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБЩЕНИЕ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	35
2.1. Возможности включения художественного общения в урок музыки в начальной школе.....	35
2.2. Система полихудожественных домашних заданий на уроках музыки в начальных классах.....	44
РАЗДЕЛ 3. ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБЩЕНИЯ НА ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ПРЕДМЕТАХ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	56
3.1. Возможности использования художественного общения на индивидуальных занятиях по обучению игре на инструменте.....	56
3.2. Возможности использования художественного общения в ансамблевом исполнительстве.....	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	95
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	96

ВВЕДЕНИЕ

Учебное пособие для самостоятельной работы обучающихся по дисциплине «Художественное общение в полихудожественном воспитании обучающихся в учреждениях общего и дополнительного образования» предназначено для будущих учителей музыки в общеобразовательных школах и педагогов учреждений дополнительного музыкального образования. Названная дисциплина обеспечивает формирование у обучающихся компетенции ПК-3: способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности. Содержание данной компетенции является основой для разработки содержания этой дисциплины и для самостоятельного ее освоения студентами.

Известно, что основная концепция полихудожественного воспитания, разработанная в 80-е гг. XX в. Борисом Петровичем Юсовым и представителями его научной школы, базируется не только на идеи «многохудожественного образования» детей, но и на необходимости воспитания у них духовно-нравственного и творческого потенциала, что является противоположным так называемому «искусствоведческому» подходу.

В настоящее время полихудожественный подход выступает в качестве целостной стратегии развития художественного образования и в общеобразовательной, и в детской музыкальной школе.

Полихудожественный подход в образовании и воспитании детей различного возраста является актуальным на сегодняшний день и в сферах высшего педагогического образования, в связи с этим остро встает вопрос о подготовке педагогов, способных и готовых к реализации его элементов в процессе освоения профильного вида искусства и дисциплин методической направленности.

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, т. е. 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 лишь частично раскрыты исследователями в русле уроков предметной области «искусство» в общеобразовательной школе. Эти же проблемы обнаруживаются и в организации занятий системы дополнительного музыкального образования, что подтверждается авторами научно-методических и методических работ.

Художественное образование в данном пособии рассматривается в широком смысле и вбирает в себя различные направления, связанные с освоением определенных видов искусства музыкального, изобразительного, хореографического и др. Однако базовым искусством в нем, все-таки, является музыкальное искусство, которое осваивается детьми и в системе общего, и в системе дополнительного образования.

Пособие включает разделы, в которых раскрыт теоретический материал, а также практико-ориентированный материал для работы с обучающимися в общеобразовательной и детской музыкальной школы.

Пособие снабжено списком использованной в тексте литературы и источников. Для удобства изучения студентами концептуальных положений о создании художественного обещания в русле полихудожественного подхода им предлагаются научные статьи авторов данного пособия. Эти статьи студенты могут использовать для подготовки к практическим занятиям по дисциплине «Полихудожественное воспитание в учреждениях общего и дополнительного образования детей». В конце данных статей представлен список литературы, который тоже может быть использован студентом для углубленного изучения того или иного раздела.

Теоретический материал, представленный в разделах, не дублирует лекционный материал курса, а расширяет и дополняет полученную на лекциях информацию, в соответствии с ключевыми единицами содержания дисциплины.

В первом разделе представлена теоретическая и историческая информация, позволяющая раскрыть сущность процесса формирования художественного общения школьников в контексте полихудожественного подхода. Описано понятие «общение» с точки зрения философии, эстетики, психологии, а также педагогики, в том числе и педагогики художественного образования (Э. Б. Абдулин). Даны разные классификации общения и отличие от других родственных понятий. Приведены понятие художественного общения и его виды в контексте музыкального воспитания школьников. Представлены вопросы для самоконтроля обучающегося.

Во втором разделе предлагается адаптация методики формирования художественного общения для уроков музыки в общеобразовательной школе в виде отдельных упражнений и игр, которые гармонично встраиваются в программу «Музыка» Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмагиной.

В третьем разделе описывается методика формирования художественного общения на исполнительских предметах (класс специального инструмента, ансамбля, оркестра), которая включает этапы, игры и упражнения. Показываются варианты применения и адаптации упражнений применительно к урокам по специальности (специальному инструменту).

Работу с учебным пособием рекомендуется организовать следующим образом:

- внимательно изучить текст параграфа;
- ответить на вопросы для самоконтроля;
- сопоставить информацию, изложенную в тексте пособия с информацией, полученной на лекционном занятии (в опоре на конспект лекции);
- сопоставить изученную информацию с положениями курсов, связанных с методикой обучения и воспитания в области осваиваемого искусства (профильной методологии и методики);
- сопоставить изученную информацию с собственным педагогическим опытом, полученным в процессе педагогической практики;
- выполнять задания в соответствии с предложенными алгоритмом действий;
- изучить представленные в дополнительном задании статьи.

РАЗДЕЛ 1. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБЩЕНИЕ В РУСЛЕ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

В данном разделе представлена теоретическая и историческая информация, позволяющая раскрыть сущность процесса формирования художественного общения школьников в контексте полихудожественного подхода. Описано понятие «общение» с точки зрения философии, эстетики, психологии, а также педагогики. Даны разные классификации общения и отличие от других родственных понятий. Приведены понятие художественного общения и его виды в контексте музыкального воспитания школьников, что представляет специфику данного феномена. Представлены вопросы для самоконтроля обучающегося.

1.1. Художественное общение и полихудожественный подход в образовании

Гармоничное развитие личности ребенка в настоящее время становится одной из важнейших задач образования. Это может быть реализовано посредством разных технологий, подходов, одним из которых является полихудожественный подход. Педагогами он применяется при обучении детей таким дисциплинам, как музыка, литературное чтение, изобразительное искусство. Рассмотрим сущность данного подхода и то, какие он несет в себе возможности. Прежде всего, необходимо рассмотреть сущность понятия «полихудожественный» в единстве его структуры и содержания.

Поли... (от греческого πολυς многочисленный, обширный) – имеет значения:

- 1) много, множественный, со многим, охватывающий многое;
- 2) сложный по составу, устройству [Савенкова 2011]; указывающий на множество, всесторонний охват или разнообразный состав чего-либо.

В свою очередь значение слова «художественный», представленных в толковых словарях:

- 1) относящийся к искусству, к произведениям искусства, деятельности в области искусства [Савенкова 2011];
- 2) изображающий действительность в образах [Савенкова 2011], «воспроизводящий действительность в эстетических образах, содержащий элементы эстетики, артистизма»;

3) относящийся к восприятию прекрасного в жизни или искусстве.

Смысл понятия «художественный» раскрывают такие исследователи как П. В. Желнищих, Е. А. Заплатаина, отмечая, что художественными явлениями и процессами следует называть те, в которых осуществляется создание, восприятие и функционирование произведений искусства. В свою очередь, художественное воспитание предполагает «формирование средствами искусства эстетического восприятия действительности, развитие художественно-творческих способностей в различных областях искусства и потребностей вносить прекрасное в жизнь» [Заплатаина 2008: 414].

Термин «полихудожественное» применительно к образованию ввел в педагогику Б. П. Юсов в 80-е гг. XX в., как указывает Л. Г. Савенкова – по аналогии с политехническим образованием [Назайкинский 1982]. Понятие «полихудожественный» означает «включающий множество разнообразных искусств, объединенных с целью освоения человеком действительности в художественной форме» [Торшилова 2015: 105]. Б. П. Юсов подчеркивал, что интеграция в обучении предполагает взаимопроникновение отдельных дисциплин друг в друга. Таким образом, сущность полихудожественного подхода заключается в организации такого художественного образования детей, которое может позволить ребенку освоить внутреннее родство разных видов искусств на уровне творческого процесса. Однако в основе этого подхода лежит принцип интеграции не только искусств, но и разных видов художественной деятельности.

Суть полихудожественности «заключается в полифоническом восприятии и отражении художественных образов, в выходе за рамки одного искусства, в умении осознать и выразить действительность, то или иное явление разными художественными способами: звуком, пластикой, движением, цветом, ритмом, словом, знаком, символом» [Назайкинский 1982: 56].

Для обоснования концепции полихудожественного воспитания детей Б. П. Юсовым и сотрудниками его научной школы были выдвинуты и получили развитие следующие основные идеи:

1. Искусство является первоосновой мышления и творчества ребенка. Это тот феномен, который выводит его в социальную жизнь, формирует духовно.

2. Полихудожественное воспитание осуществляется в опоре на связь слова, звука, цвета, интонации, движения, всего того, чем владеет ребенок.

3. Полихудожественное воспитание базируется на общей предположенности детей к искусству вообще (этот закон развития детей вели еще в XIX в. психологи; в частности, об этом много писал психолог

В. В. Зеньковский). «Ребенок изначально полихудожественен (полиязычен), способен ко всем видам художественных занятий».

4. Все искусства имеют общую основу, и все виды искусств вышли из этой первоосновы. Речь идет об изначальном синкретизме искусства, обусловившем единство функций искусства; о постепенном вычленении различных видов искусства из его древнейшей синкретической первоосновы.

5. Общность всех видов искусств определяется наличием художественного образа. В каждом виде искусства представлены две составляющие: техническая и образная. Техническая составляющая достигается тренировкой, а образная составляющая проявляется в детском творчестве, начиная с самого раннего возраста.

Образное начало в детском творчестве носит целостный характер: творчество ребенка проявляется в рисунке, попевках, танце, стихосложении, дизайне, а также в процессе игры, где органично находят свое место все указанные творческие проявления. Установки народной педагогики нашли закрепление в пестушках (одновременное пение и проговор слов), танцевальных движениях (сопровождающихся пропеванием мелодии и слов, имитацией соответствующих действий), игре на основе сочетания слова и движения («Сорока-белобока», «Гули прилетели» и т. д.).

Б. П. Юсовым были предложены принципы полихудожественного развития ребенка:

1. Полихудожественное воспитание, так же, как и художественное, нацелено не только на развитие художественных способностей, но, прежде всего, на духовное и нравственное развитие ребенка, так как в искусстве отражена духовная история человечества.

2. Любой вид искусства можно выразить через качества других искусств. Ребенок может выразить художественный образ любого искусства пятью основными способами: действиями, чувствами, понятиями, образами, символами.

3. Ребенок предрасположен ко многим видам искусства и видам художественной деятельности. Это можно увидеть даже на основе обычных наблюдений за жизнедеятельностью ребенка: ему нравится и рисовать, и танцевать, и петь, и декламировать стихи.

Н. Г. Куприна отмечает, детская полихудожественная деятельность выходит за пределы устоявшихся видов искусства (музыки, хореографии, изобразительного искусства и др.) «в область выразительного речевого интонирования, ритмических движений, тембровой, шумовой, цветовой, графической, двигательной импровизации» [Куприна 2014: 2].

Таким образом, полихудожественное воспитание Б. П. Юсов рассматривал как такую форму приобщения школьников к искусству, которая позволит им понять истоки разных видов художественной деятельности и приобрести базовые представления и навыки из области каждого искусства.

Б. П. Юсовым было выведено три уровня интегративности взаимодействия искусств. Первый уровень используется в качестве соседства искусств (например, если педагог на уроке музыки показал картину или разыграл с детьми музыкальную театрализованную сценку). На втором уровне предполагается взаимодействие искусств или взаимоиллюстрирование. Это может быть иллюстрирование сказки Т. А. Гофмана «Щелкунчик и мышиный король», на которую П. И. Чайковский написал балет. Третий уровень интеграции подразумевает раскрытие внутренних взаимосвязей искусств, их творческие закономерности. Например, через искусство оперного театра можно открывать музыку от классической до современной.

Анализ современных публикаций, посвященных различным аспектам реализации полихудожественного подхода, позволяет прийти к выводу о ярко проявляющейся тенденции к расширению и углублению методологического обоснования полихудожественности на философском и общенаучном уровнях. Исследователи в значительной мере расширяют спектр философских и общенаучных источников, традиционно привлекавшихся для обоснования проблем обучения искусству; обращаются к различным философско-мировоззренческим концепциям; охватывают разносторонние области научного знания.

Полихудожественный подход эффективно реализуется на уроках предметной области «Искусство» при применении принципа диалогичности в общении. Современная педагогика весьма сильно шагнула от монологического обучения к диалогу (ряд федеральных стандартов и требований включают в себя именно требования о необходимости формирования диалогичности: существование других точек зрения, высказыванию и обмену мнениями). В данном учебном пособии уделено внимание формированию не только и не столько диалогу, сколько родовому понятию общение, а точнее одному из его видов – художественному общению. При этом в таком общении могут быть задействованы разные виды художественной деятельности одновременно, что и позволяет говорить о полихудожественности в таком общении.

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.». 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» [Каган 1988: 141].

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. 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.

Кроме того, 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), а также как активное взаимодействие людей (М. И. Лисина).

Коммуникация, в свою очередь, 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 и 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 передаётся целенаправленно, принимается избирательно, а

взаимодействие осуществляется в соответствии с определёнными правилами и нормами». Автор понимает коммуникацию 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» [Каган 1988]. 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 односторонним. 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). 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.

По мнению Е. В. Коротаевой, 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 личностные особенности могут проявиться только в результате взаимодействия с другими людьми [Коротаева 2016]. 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).

Можно выделить 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.

Кроме четырех основных функций, можно отметить:

- экспрессивную функцию, которая заключается во взаимопонимании переживаний и эмоциональных состояний субъектами;
- функцию социального контроля, которая способствует формированию регламента поведения и деятельности;
- функцию 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) [Лисина 2009].

Исходя из рассмотренных функций общения, логически выделяется его структура, состоящая из трех взаимосвязанных сторон:

1. Коммуникативная сторона общения, которая 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 [Каган 1988].

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

3. Перцептивная сторона общения, суть которой 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. Так же все вышеперечисленные стороны общения выявляются в малых группах, т.е. в условиях непосредственного контакта между людьми.

1.2. Художественное общение и его специфические особенности

В состав любого общения входят отдельные и относительно завершённые элементы, которые называются «актами общения» или «коммуникативными актами». Рассмотрев трактовку понятия «общение», функции и структуру этого феномена переходим к рассмотрению следующего понятия – «художественное общение».

В своей статье Т. А. Бреусова даёт 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» [Бреусова 2008: 30].

В процессе художественного общения со зрителем исполнитель осуществляет по отношению к нему ряд определенных социальных функций, таких как: развлечение зрителя, его просвещение, 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. 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.

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 произведения. 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 пояснение); 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.

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, 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 [Бахтин 1979].

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

Художественное общение, как 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» [Еремеев 1987]. 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 [Назайкинский 1982]. 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 [Там же].

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 [Агеев 2002].

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, исповедует перед ними, искренно и откровенно, и тем самым, их воспитывает. 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 также отмечает в своих работах Е. М. Торшилова [Торшилова 2015]. 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 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 [Лотман 1993]. 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 переживание, 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 [Каган 1988], 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 [Борев 2002] 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.

Автор – определяющий субъект деятельности, направленной на создание художественной ценности, которая, в свою очередь, служит средством духовного общения. 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 достоянием широких масс слушателей», – пишет П. И. Чайковский; «Хочу, чтоб

звук выражал слово, хочу правды», – А. С. Даргомыжский [Матвеева 2018].

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.

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. 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». 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 двусторонний характер [Каган 1988]. 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 прием 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 соотнесенность и смена носителей речи, а также ракурсов видения ими окружающих и самих себя. Соотнесенность 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 [Лотман 1993], 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.

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 познано-го, а также «удовлетворением собственных художественных потребностей», природу которых исследователь не раскрывает;

– 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 взаимосвязи 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. В. В. Медушевский считает, что на степень адекватности свойственного для личности восприятия напрямую зависит от полноты полученного ей опыта музыкальной и общей культуры [Медушевский 1980].

Музыкальное восприятие – это процесс самовосприятия музыки как процесса развития 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.

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.

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;

- 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, субъективации в его сознании художественного замысла автора и рождение нового образа, а затем объективации в процессе создания своего произведения с помощью исполнения. 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 мирозозерцание, 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.

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 [Русакова 1996].

М.С. Каган считает, что 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 [Каган 1988]. 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 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 автор 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”）」.

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 какой 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 внешнеязыковую 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.

В связи с этим, воспринимающему субъекту необходимо прочувствовать 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» [Каган 1988: 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 [Каган 1988].

Г. Л. Ачкасова в своих работах описывает общение реального субъекта с субъективизированным объектом как общение с иллюзорным партнером, выделенное М. С. Каганом. 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 (квази-субъектом). 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); 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. Также и в рисунке произведения, который создается под управлением дирижера, до зрителя доносится интерпретация музыкального сочинения, которое зритель воспринимает, что обеспечивает успех всего концерта.

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 [Каган 1988].

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 [Медушевский 1980]. 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, 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).

Вопросы для самоконтроля

1. Что является главным, отличительным признаком «художественности»?
2. Какие виды общения реализуются с помощью полихудожественного подхода?
3. Какими способами ребенок может выразить художественный образ произведения искусства?
4. Что представляет собой понятие коммуникация по определению А. Ю. Бабайцева?
5. Перечислите исходя из функций общения, три его взаимосвязанные стороны и охарактеризуйте их.
6. Выделите и охарактеризуйте четыре основные функции общения.
7. Какое определение художественному общению дает в своей статье Т. А. Бреусова?
8. Какие виды общения выделяет М. С. Каган?

Дополнительное задание

В качестве дополнительного задания студенту предлагается изучить содержание ниже приведенной статьи; сделать ее анализ, определяя цель, концептуальные положения, выделить отличия между категориями «взаимодействие» и «коммуникация».

Курлапов, М. Н. Сравнительный анализ содержания категорий «взаимодействие» и «коммуникация»: на примере музыкального образования / М. Н. Курлапов // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 10. – С. 125-127.

Аннотация: актуальность проблемы формирования навыков общения обусловлена высокими требованиями к личной активности человека, а также его способности взаимодействовать с другими людьми в различных формах социальных отношений. Потребность в общении является одной из главных в обществе. Когда люди вступают в отношения с окружающим миром, они начинают сообщать информацию о себе, в ответ получая интересующие сведения. Анализ этих сведений помогает спланировать деятельность в социуме. Насколько эффективной станет данная деятельность, во многом зависит от качества самой информации, ее обмена. В статье рассматриваются очень важные вопросы соотношения категорий «общение», «взаимодействие» и «коммуникация» из общей педагогики и психологии в разрезе музыкального искусства. Раскрываются разные подходы к общению, коммуникации и взаимодействию. Дается понятие художественного общения и схема соотношения выше указанных понятий.

Ключевые слова: взаимодействие, общение, коммуникация, художественное общение, диалог, внутренняя и внешняя речь.

Актуальность проблемы формирования навыков общения обусловлена высокими требованиями к личной активности человека, а также его способности взаимодействовать с другими людьми в различных формах социальных отношений.

Формировать данные навыки призвана школа. Коммуникативная направленность в процессе обучения является одним из направлений гуманизации современного образования. Сегодня российские школьники должны быть готовы вести диалог, находить компромиссы, быть терпимыми, толерантными, уметь принимать чужое мнение. Таким образом, воспитание человека, который самостоятелен, готов взаимодействовать с миром, владеет навыками сотрудничества в различных видах деятельности – важная задача современного образования.

Анализ работ, касающихся темы статьи, 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).

Общение в художественном смысле представляет собой актуализированность коммуникативной составляющей, которая обеспечивает взаимодействие между адресатом и реципиентом.

Коммуникация рассматривается авторами как смысловой и идеально-содержательный аспект социального взаимодействия (А. Ю. Бабайцева), 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).

Понятие взаимодействия в современных исследованиях трактуется как многогранное и многоаспектное понятие, определяющее причинно-следственные связи, имеющее системный характер, обуславливающий развитие. Оно трактуется как: то, что именно организует личностное пространство человека (Е. В. Коротаева) [5].

Исторически существовало два подхода к соотношению понятий коммуникация и общение. Первый отождествляет эти понятия, второй – связан с их разделением (М. С. Каган) [4]. 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». 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 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 [3].

Для дальнейшего понимания понятия «общение» в опоре на работы Е. В. Коротяевой, М. И. Лисиной и др. выявилось, что общение – это сложный активный процесс *взаимодействия* людей, направленный на *обмен информацией* [5]. Основные функции общения выделяются в соответствии с содержанием: инструментальная функция характеризует общение как социальный механизм управления и передачи информации, необходимой для исполнения действия, что соответствует коммуникации; интегративная функция раскрывает общение как средство объединения людей на фоне общих интересов; функция самовыражения определяет общение как форму взаимопонимания психологического контекста; трансляционная функция выступает как функция передачи конкретных способов деятельности, оценок и т. д. Исходя из функций общения, можно выделить его структуру, которую можно характеризовать в опоре на три взаимосвязанных стороны: коммуникативная (обмен информацией между общающимися индивидами); интерактивная (обмен не только знаниями, идеями, но и действиями); перцептивная (процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания) [1].

Рассмотрев трактовку понятия «общения», функции и структуру этого феномена переходим к рассмотрению следующего понятия – «художественное общение». Понятие «художественное общение» рассматривается 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 (М. М. Бахтин, И. А. Джидарьян, В. М. Дианова, А. Ф. Еремеева и других); общение с искусством, при котором осуществляется процесс взаимодействия автора художественного произведения и зрителя (Т. В. Русакова) [6].

Художественное общение – это определенный вид *взаимодействия* автора и реципиента в формах реального и нереального (М. С. Каган) [4].

В опоре на идеи таких авторов, как М. С. Каган, М. М. Бахтин, В. И. Дианова, Т. В. Русакова, сформулировано определение художественного общения, *которое 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).*

К видам художественного общения можно отнести: 1) диалог с «квазисубъектом»: между композитором и исполнителем (квази-общение), 2) межличностное художественное общение, которое происходит в процессе репетиционной работы и исполнения, оно представлено двумя подвидами: взаимодействие между самими детьми и взаимодействие между дирижером и ребенком в процессе репетиционной работы и исполнения, 3) внутренний диалог по поводу произведения, которое в ансамблевой деятельности должно осуществляться в процессе разбора нового произведения [6].

Так как общение (равное взаимодействию) диалогично, можно рассматривать его со стороны внешнего и внутреннего диалога. 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 [2].

Соотношение понятий общение, взаимодействие, коммуникация, художественное общение и его видов можно увидеть в рисунке 1.

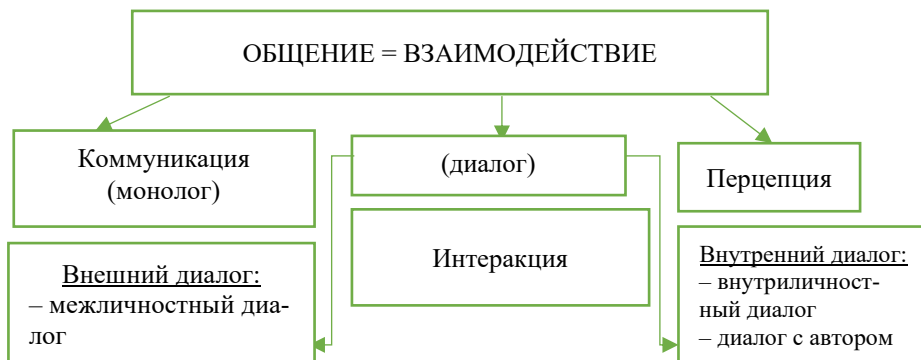


Рис. 1. Схема соотношения понятий общение, взаимодействие, коммуникация, художественное общение и его видов.

Раскрытые в тексте статьи категории «общение», «взаимодействие», «коммуникация» и их взаимосвязь позволяют говорить о них не только в рамках предметной области психологии, но и педагогики, и в частности, музыкальной педагогики. Через понимание основ художественного общения исполнителями, преподавателями и слушателями, в конечном счете, можно прийти к пониманию «языка» или «слов» автора. При условии хорошей дешифрации авторского языка мы сможем получить качественный конечный художественный продукт. В связи с этим, становится важным сделать вывод о соотношении данных категорий. Так, общение и взаимодействие являются равными и диалогичными по своей сути. В свою очередь, диалог может быть представлен внешним и внутренним, что отражено в видах художественного общения.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – Москва: Аспект-Пресс, 2001. – 290 с.
2. 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 // Теории, школы, концепции: (Критические анализы): Художественная коммуникация и семиотика: сб. ст. / отв. ред. Ю. Б. Боров. – Москва, 1986. – С. 24-35.
3. Жуковский, В. И. Коммуникативные основы художественной культуры: монография / В. И. Жуковский, М. В. Тарасова. – Красноярск, 2010. – 179 с.

4. Каган, М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – Москва: Политиздат, 1988. – 319 с.
5. Коротаева, Е. В. Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве: научная школа Е. В. Коротаевой / Е. В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 195-199.
6. 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.

РАЗДЕЛ 2. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБЩЕНИЕ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данном разделе раскрываются возможности включения художественного общения в уроки музыки в общеобразовательной школе. Формами такого общения могут быть упражнения, игры, которые не должны нарушать концепцию каждого урока музыки по программе Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмагиной.

2.1. Возможности включения художественного общения в урок музыки в начальной школе

Отличительной чертой урока музыки в общеобразовательной школе является установление на уроке размышления о музыке, которое может органично переходить в художественное общение, в его рамках сверстники вступают в творческое взаимодействие, обмениваются эмоциями и личностными смыслами. Важным компонентом такого взаимодействия является невербальное общение [Тагильцева 2022]. Исполняя произведение, дети используют такие средства коммуникации как движение рук, поворот головы, движение глазами. Что позволяет детям в момент исполнения находиться в процессе сотворчества с композитором, исполнителем. Обсуждение исполняемых произведений совместно с педагогом позволяет ученикам легче понимать замысел автора, вступать с ним во взаимодействие, понимать заложенные в произведение автором образы.

Уроки музыки в общеобразовательной школе строятся в соответствии с требованиями программ, для которых созданы учебники. В них реализованы общедидактические принципы: наглядности, постепенного движения от простого к сложному, учитываются темп освоения учебного материала в зависимости от возраста учащихся, возможности включения обучающихся в процесс восприятия, размышления и художественного общения по поводу музыкального произведения [Музыкальное образование в школе 2001].

Большое значение для методологии предмета «музыка» имеет концепция музыкального воспитания Д. Б. Кабалевского. Сам Дмитрий Борисович мечтал об учебнике по своей программе, но воплотить эти мечты в жизнь удалось лишь его последователям [Кабалевский 1995]. Одним из первых опытов реализации идеи Д. Б. Кабалевского стало появление в 1989 году учебно-методического комплекта (УМК) для 2 класса четырёхлетней начальной школы (авторы – Л. В. Горюнова, Е.

Д. Критская, Т. Е. Вендрова, М. С. Красильникова) [Музыка в школе 2000]. Кроме учебника в него входили адресованные ребёнку песенник и дневник музыкальных впечатлений.

С этого момента началась современная история школьных учебников по музыке. Отметим, что до этой даты учебники по музыке в общеобразовательных школах имелись, но их концептуальная составляющая многими учителями была не принята.

Во всех «новых» учениках, разработанных в соответствии с концепцией и идеями Д. Б. Кабалевского, их содержательной основой оставалась опора на жанрово-интонационный принцип постижения искусства, широкий общехудожественный контекст восприятия ребенком мира и искусства. Включая в содержание занятий русскую и зарубежную, народную и композиторскую, классическую и современную музыку, придавая особое значение рассмотрению на уроках музыки смыслового триединства «композитор – исполнитель – слушатель», авторы этих комплектов опирались на идеи Д. Б. Кабалевского [Кабалевский 1989; 1976]. Данное основание позволяло учителю выводить обучающихся на более высокий уровень общения на уроке, общения, которое было основано на размышлении о музыке, о связи музыки с жизнью, о жанровой основе музыкального искусства и возможностях через простые музыкальные жанры, в процессе размышления о музыке, общения ребенка с другими детьми, с учителем, с композитором.

Методологической основой программы «Музыка» под научным руководством Г. П. Сергеевой являются научные исследования в области философии, культурологии, эстетики, общей, возрастной и музыкальной психологии, музыковедения, художественной дидактики, методики музыкального воспитания [Сергеева 2000].

Цель, задачи и содержание программы отражают методы:

- художественного, нравственно-эстетического познания музыки;
- интонационно-стилевого постижения музыки;
- эмоциональной драматургии;
- концентричности организации музыкального материала;
- забегания вперед и возвращения к пройденному (метод перспективы и ретроспективы в обучении);
- создания «композиций» (в форме диалога, музыкальных ансамблей);
- игры;
- художественного контекста (выхода за пределы музыки);
- метод исследовательского приема как средства активизации познавательной деятельности учащихся, развития креативности (творческого мышления), исследовательских умений, навыков общения в коллективе, формирования определенных личностных качеств.

Структуру программы составляют разделы, в которых обозначены основные содержательные линии, указаны музыкальные произведения. В программе 1-го класса два раздела – «Музыка вокруг нас» и «Музыка и ты». Занятия на 1-м году обучения носят пропедевтический вводный характер и предполагают знакомство детей с музыкой в широком жизненном контексте.

В программе 2–4-го классов семь разделов: «Россия – Родина моя», «День, полный событий», «О России петь – что стремиться в храм», «Гори, гори ясно, чтобы не погасло!», «В музыкальном театре», «В концертном зале», «Чтоб музыкантом быть, так надобно уменье».

Осваивая раздел «Россия — Родина моя», дети знакомятся с образами родного края в музыке; песенностью как отличительной чертой русской музыки; лирическими образами вокальной и инструментальной музыки русских композиторов; общностью интонаций народного и композиторского музыкального творчества; многообразием жанров народной песни. На уроках дети включаются в диалог с учителем и друг с другом о родном крае, его истории, стихах, картинах и песнях о нем. Это позволяет детям лучше понимать замысел авторов изучаемых на уроках произведений.

Тема раздела «День, полный событий» предполагает постижение мира ребенка в музыкальных интонациях, темах и образа фортепианных пьес П. И. Чайковского, С. С. Прокофьева; формирование представлений о песенности, маршевости, танцевальности в передаче содержания и эмоционального строя музыкальных сочинений. В этом разделе художественное общение может строиться на обсуждении эмоционального строя изучаемых произведений. Можно обсуждать с детьми, какое настроение передает то или иное произведение, как дети это понимают, какой образ подходит.

Раздел «О России петь, что стремиться в храм» направлен на освоение детьми колокольных звонов России, знакомств с жанрами духовной музыки – молитвой, кондаком, тропарем праздниками русской православной церкви, песнопениями церковного богослужения. Для лучшего понимания темы на занятиях можно подготовить презентации или мини проекты на тему православной и церковной культуры. В них можно включать фотографии и изображения храмов, церквей, икон. У детей можно узнать соответствует ли церковная и светская музыка этим изображениям.

Раздел «Гори, гори ясно, чтобы не погасло» формирует у учащихся представления о фольклоре, русских народных инструментах, оркестре русских народных инструментов, традициями народного музицирования, обрядами и праздниками русского народа [Я познаю мир 1998]. Изучая данный раздел можно использовать традиционные музыкальные

инструменты (ложки, колокольчики, трещотки), также можно использовать различные платки, самовары, сапоги и т. д., чтобы создавать театрализованное представление, для осознания образного строя русской народной культуры.

Раздел «В музыкальном театре» направлен на формирование знаний детей о таких жанрах музыкального искусства как опера, балет, оперетта, мюзикл; многообразия сюжетов и образов музыкального спектакля; роли дирижера, режиссера, художника в создании музыкального спектакля; музыкальных тем – характеристик действующих лиц. Для понимания художественного общения в данном разделе детей можно познакомить с дирижерским жестом, обсудить как он передает образный строй музыки, всегда ли соответствует ей. Затем дети могут сами попробовать продирижировать фрагментом музыкального произведения. После чего обсудить, чье воплощение музыки в жесте было самое удачное. Данный процесс обсуждения вводит ребенка в процесс художественного общения, не по поводу произведения, а по поводу его интерпретации.

Раздел «В концертном зале» направлен на освоение детьми тембров инструментов и различных групп симфонического оркестра, различных жанров и образных сфер вокальной (песня, вокализ, романс, баркарола), инструментальной (концерт для солирующего инструмента с оркестром), камерной инструментальной (квартет, вариации, сюита, соната), симфонической музыки (симфонии, симфоническая увертюра). В данном разделе следует обратить внимание на взаимодействие оркестрантов между собой и дирижером, концертмейстером и солистом, а также между ансамблистами для максимальной реализации художественного замысла автора. Возможно обратить внимание детей на слаженность исполнения, когда каждый музыкант, являясь отличным исполнителем, подчиняется единой концепции исполнения, разработанной дирижером.

Раздел «Чтоб музыкантом быть, так надобно уменье» знакомит детей с известными исполнителями, формирует представления о междunarодных конкурсах исполнителей, музыкальных образах и их развитии в разных жанрах (прелюдия, этюд, соната, симфоническая картина, сюита, песня); интонационной выразительности музыкальной речи. В этом разделе для понимания образного строя произведения следует поговорить о биографиях композиторов, исполнителей, вспомнить какие картины писались специально для иллюстраций к произведениям. В том же разделе можно вывести детей на разговор о том, насколько исполнители точно передали то, о чем хотел рассказать композитор.

Огромное внимание в программе уделяется регионально-национальному компоненту музыкального образования. Полноценная

реализация программы требует, как отмечают авторы – составители программы, выявления специфики развития музыкальной культуры конкретного региона (народное и профессиональное музыкальное искусство, возможности изучения искусства различных религиозных конфессий) [Сергеева 1998]. В этом плане каждый ребенок может рассказать ученикам своего класса о любимых произведениях его родителей, бабушек, сестре и братьев. Сравнить эти предпочтения и высказать свое мнение относительно своего любимого произведения, а также о совпадении или несовпадении предпочтений с его родственниками.

В Пояснительной записке программы рассмотрена связь уроков музыки с внеурочными и внешкольными формами работы, формами реализации школьного компонента музыкального образования: организация внеурочных мероприятий, защита исследовательских проектов, посещение театров, концертных залов, музеев, коллективные просмотры видеофильмов по музыкальной тематике и пр. После каждого такого мероприятия обучающиеся могут обмениваться мнениями-сообщениями по айфону, компьютеру, телефону.

Познавательная деятельность учащихся, по мнению авторов – составителей программы «Музыка» под руководством Г. П. Сергеевой, раскрывается наиболее полно благодаря включению в образовательной контекст «эстетического всеобуча для родителей». Таким образом, процесс художественного общения может быть расширен за счет таких его субъектов, как ребенок и родитель. Могут быть обсуждены освоенные ребенком на уроке музыки песни, прослушанные музыкальные произведения, а также произведения, которые дети слушали вместе с родителями.

Согласно программе «Музыка 1–4 класс», разработанной под научным руководством Г. П. Сергеевой, в соответствии со ФГОС НОО оцениванию подлежит опыт эмоционально-ценностного отношения к искусству, знания музыки и знания о музыке; опыт музыкально-творческой деятельности. Все эти оценки высказываются ребенком вслух, вызывают вопросы у сверстников, которые могут согласиться, а могут и отвергать оценку своего сверстника. Все это, как раз, и входит определенными компонентами в структуру художественного общения.

Программа для II, III, IV классов содержит одноименные разделы, один из них «Россия – Родина моя». В программе I класс этому разделу соответствует «Музыка и ты» и конкретный разворот «Край, в котором ты живешь». В нем раскрывается отношение к своей Родине, ее природе, людям, культуре, традициям и обычаям, которые воспитывается с детства. Идея патриотического воспитания в современной школе, сегодня приобретает все большую актуальность и не утратила своего гуманистического, общечеловеческого смысла.

Предлагая первоклассникам разучить песни о родном крае, учитель может вариативно использовать материал хрестоматии, а также вводить в урок другие произведения, наиболее полно, на его взгляд, раскрывающие эту тему. Для обучающихся в начальной школе Уральского региона можно взять песню, сочиненную уральским композитором (А. Бызов «Уральские песни»), а можно использовать картины уральских художников и стихи уральских поэтов. В этом случае художественное общение формируется в опоре на полихудожственный подход.

После разучивания песни детям можно предложить игру «представь себя героем произведения». По разученной песне 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.), а также придумать картину, которая подходит к произведению, рассказав ее сюжет. И в этом случае можно говорить о «многохудожственности» в процессе включения в художественное общение.

Возможно, что, познакомив класс с несколькими песнями, посвященными Родине, учитель по желанию учащихся остановится на одной из них и будет тщательно работать над выразительностью исполнения – от «чернового» этапа разучивания до «концертного» исполнения на уроке, а затем на празднике либо родительском собрании.

Главное, чтобы и слова, и действия, и отношение учителя к этой очень значимой теме не сводились к шаблонным фразам, формальной беседе, будничному стилю общения с детьми и с музыкой. Пусть это непростая задача, но нужно стремиться к тому, чтобы найти верную, «идущую от сердца» интонацию урока искусства: просто о высоком – «Родина бывает разная, но у всех она одна». Несомненно, на этом уроке можно вернуться к уже знакомой ребятам инструментальной музыке с ярко выраженным национальным колоритом, будь то музыка народная или композиторская. Изобразительный ряд позволит ярче почувствовать особенности музыки разных народов, что позволит включить в программу региональный компонент. Ниже приведена картина, которая также поможет в изучении истории родного края.



«Осенний Екатеринбург»
Художник – Дмитрий Васильев

Учащиеся II–IV классов, изучая раздел «Россия – Родина моя», знакомятся с мелодией как песенным началом, которое находит воплощение в различных музыкальных жанрах и формах русской музыки. Вокальное начало, русский мелос проходит через творчество всех выдающихся отечественных композиторов – композиторов разных школ, направлений, эпох. От детской песни, исполняемой всем классом, через главную песню нашей Родины, к петровским кантам, лирическим романсам, увертюре, симфонии, концерту и синтетическому жанру – опере. В процессе размышления о тех или иных музыкальных произведениях сами дети могут выбирать картины, стихи, фотографии, которые им созвучны.

Вводный разворот учебника для II класса ориентирует учителя на разработку такого сценария урока, благодаря которому школьники выходят на обсуждение и общение по вопросу создания музыки, ее сходству с поэзией, с картиной и ее отличия от них.

Учащиеся начнут свои встречи с музыкой на уроках в этом классе с произведений М. Мусоргского, М. Глинки, П. Чайковского, С. Прокофьева – золотого фонда мировой музыкальной культуры. (С этими страницами учебника перекликаются развороты в рабочей тетради: «Музыка вокруг нас», «Как появляется музыка») например, при знакомстве с вступлением к опере «Хованщина» гениального русского композитора Модеста Петровича Мусоргского (1839–1881), «Рассвет на Москвереке» дети могут общаться по поводу развития музыки, включения в ее

содержание звукоподражающих эффектов (колоколов), наконец, отношения к ней.

Примерные вопросы к учащимся по этому произведению:

- На что похожа эта мелодия (песня, танец, марш)?
- Какому народу близка эта музыка?
- Эту мелодию написал композитор или она народная?
- Какие интонации помогают вам узнать, а точнее, услышать время суток, изображенное в музыке?
- Какое настроение вызвала у вас эта музыка?

Можно предложить повторить задания из первого класса, а именно: игру «представь себя героем произведения» и творческое домашнее задание, которое состоит из создания рисунка по музыкальному произведению и «письма автору».

Также целесообразным может быть задание на сопоставление картин и музыки. Учащимся предлагается на выбор четыре разные картины схожие по сюжету с музыкальным произведением, дети должны выбрать наиболее подходящую на их взгляд картину, после чего объяснить причину выбора.



Дмитрий Нечитайло
«Рассвет на Москва-реке»



Алексей Боголюбов
«Москва-река у Звенигорода»



Павел Кузнецов
«Москва-река»



Тимофей Пустовалов
«Москва-река»

Представленные задания для урока музыки, само содержание этого урока, «выходы за пределы» музыкального искусства – все это способствует включению каждого учащегося класса в процесс художественного общения. Кроме того, если обратиться к федеральному стандарту начального общего образования, в котором установлены требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, то в них прослеживается освоение социальных компетенций, метапредметных, которые включают универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные). В целом анализируя стандарт, можно сделать вывод о важности формирования коммуникативных навыков, и как раз включение художественного общения на уроках музыки способствует достижению всех поставленных задач во ФГОС НОО.

2.2. Система полихудожественных домашних заданий на уроках музыки в начальных классах

Для закрепления работы по поиску образа произведения, заложенного автором, можно задавать детям домашние задания, которые будут включать в себя поиск стихотворений, различных авторов, передающих

образно-эмоциональный строй музыки. При этом, ученики на уроке могут обсудить удачность включения того или иного художественного произведения, которое было выбрано одним из учеников для выполнения домашнего задания.

К таким заданиям можно отнести задание на называние прослушанного произведения, обоснование учеником такого названия. Сравнить названия разных учеников и вывести коллектив класса на оценку того, чье название более соответствует музыкальному произведению.

Дети младшего школьного возраста иногда затрудняются выйти на диалог в связи с тем, что им, порой, не хватает слов. Для этого учитель может воспользоваться словарем для определения характеристик музыки В. Г. Ражникова. В опоре на этот словарь ученики дома найдут слова, характеризующие мелодию, темп, динамику музыки, обосновав свой выбор.

Интересным домашним заданием для детей третьего или четвертого класса может быть творческое домашнее задание, которое состоит из создания рисунка по музыкальному произведению. К такому же домашнему заданию, позволяющему ребенку входить в процесс художественного общения с композитором, является «письмо к автору», в котором ребенок может описать свои мысли и чувства при исполнении произведения, также написать про мысли и чувства автора произведения, задать автору вопросы и вступить в диалог с автором по поводу его произведения [Тагильцева 2022].

В качестве домашнего задания можно предложить детям ознакомиться со словами П. И. Чайковского «Я желал бы всеми силами души, чтобы музыка моя распространилась, чтобы увеличивалось число людей, любящих ее, находящихся в ней утешение и подпору». Эти слова могут быть написаны учителем музыки на доске, а ученики могут списать это высказывание композитора. Дома, каждый ученик может ответить на вопросы учебника. Мелодия предстает перед учащимися как любовь человека к жизни, к природе, другим людям. (Ведь как сказал А. Пушкин: «и любовь – мелодия»). Ученикам можно задать вопросы, на которые они бы искали ответ дома. Это могут быть вопросы о том:

- Каким образом музыка помогает человеку? В чем и когда?
- Помогала ли музыка когда-либо в жизни тебе?
- Есть ли у тебя примеры того, как музыка помогла сказочному герою?

Все это определяет круг размышлений учащихся, связанных и с творчеством композитора, и с тем, как она влияет на жизнь человека, как связана с жизнью вообще.

Для домашних заданий можно предложить задание-игра «представь себя героем произведения», когда ребенок может рассказать о

действия и поступках героя, тем самым вступив в художественное общение с ним.

Еще одно задание, которое можно предложить в качестве домашнего задания – на рисунок по музыкальному произведению, но выполненному в абстрактной манере. В классе, когда каждый ученик будет демонстрировать этот рисунок соученикам, они могут отгадывать название музыкального произведения, по которому был создан рисунок. Таким образом, ученик, создавший рисунок, сам выступает в роли «создателя» художественного произведения по музыкальному произведению. Обсуждение каждого такого произведения на уроке позволит выделить самую удачную живописную аналогию музыки, созданную тем или иным учеником.

Для формирования лучшего понимания замысла автора можно предложить следующее задание: детям в малых группах (2–3 человека) предлагается создать проект созвучный названию раздела «Россия – родина моя». В своем проекте дети представляют музыкальное произведение, которое на их взгляд раскрывает данную тему. Дети подбирают текст, картины, стихи, видео ряд также могут снять клип. Группа может самостоятельно исполнить выбранное для проекта произведение в дополнении к аудиозаписи, для такого исполнения можно прибегать к помощи учителя. Все это учащиеся оформляют в общую презентацию. Итогом данной деятельности является представление и защита данного проекта. Можно предложить следующий алгоритм проекта:

1 слайд: название произведения и его авторы (композитор, автор стихов);

2 слайд: краткая биография композитора;

3 слайд: представление картин, фотографий или видео ряда, которые показываются на фоне звучащей музыки;

4 слайд: общие выводы о произведении.

Вопросы для самоконтроля

1. Какими способами можно улучшить понимание замысла автора?
2. Обоснуйте важность музыкального переживания для младшего школьника.
3. Какая тема в первом классе созвучна теме «Россия – родина моя»?
4. Использование каких средств позволит детям наиболее полно понять образно-эмоциональный строй произведения?
5. В чем польза применения мини групп на уроках музыка?
6. Как можно использовать метод проектов в работе на уроке музыка?

Дополнительное задание

В качестве дополнительного задания студенту предлагается изучить содержание статьи, представленной ниже; выделить взаимосвязь самосознание ребенка – художественное общение; определить основные идеи педагогов в их исторической ретроспективе.

Тагильцева, Н. Г. Искусство в развитии самосознания детей / Н. Г. Тагильцева // Известия Уральского государственного университета: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – Т. 67, № 3. – С. 45-51.

Рассматриваются идеи отечественных педагогов, психологов, эстетиков о возможности развития самосознания детей в процессе восприятия ими произведений искусства, опубликованные в работах конца XIX начала XX в. Показано, что данные идеи в настоящее время взяты на вооружение авторами современных методик по художественному образованию учащихся и диагностик их художественного развития.

Ключевые слова: самосознание, восприятие произведений искусства, методика художественного образования, музыкальное развитие ребенка, антропологический подход в художественном образовании детей.

Интерес к вопросу развития самосознания детей средствами искусства возникает в современных педагогических работах в связи с появлением новой парадигмы образования. Изменение его целей, выявление антропологических подходов к его организации, усиление гуманистического начала на всех его ступенях побудило исследователей обратиться к главному субъекту образовательного процесса – к уникальной и неповторимой личности ребенка. Причем и авторов, и педагогов-практиков стали интересовать вопросы не только качества образования, в процессе которого происходит развитие личности детей, но и вопросы становления и развития их отношений к миру, к другим людям и к самим себе. Приобретать знания о себе, согласно современным работам психологов и педагогов, возможно в процессе общения с другими людьми. Накопленный опыт знаний о себе и других людях является необходимым основанием для появления определенных отношений и к ним, и к самому себе. Все вместе: знания и отношение к себе, и знания о других людях и их отношениях к миру – составляет основу для развития самосознания.

Одним из средств пополнения опыта знаний о себе и о других людях является художественная деятельность: восприятие художественных произведений и создание художественных продуктов (поскольку в работе говорится о детях, то результаты их творческих художественных экспериментов определяются как «художественный продукт»).

Понятно, что произведение искусства, или тот же самый художественный продукт, представляет огромные возможности для узнавания ребенком самого себя и другого человека. Ведь искусство является тем зеркалом, в которое человечество на протяжении многих веков всматривается для того, чтобы себя увидеть и узнать.

Анализ современных педагогических работ, касающихся преподавания дисциплин предметной области «Искусство» в общеобразовательной школе, позволяет говорить о том, что во многих из них появляются интерпретации идей отечественных педагогов прошлого относительно возможностей приобретения знаний детьми о себе и о других в процессе восприятия произведений искусства и создания художественных продуктов. Целью данной статьи является представление тех идей отечественных педагогов прошлого, которые, быть может, не имели широкой известности в среде педагогов-практиков и исследователей, решающих проблему гуманизации художественного образования.

Для рассмотрения были выбраны работы, опубликованные в конце XIX – начале XX в. такими авторами, как К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, В. В. Зеньковский, Ф. И. Шмит, Н. Я. Брюсова, А. А. Шеншин, А. В. Бакушинский. Обращение к данному временному периоду обусловлено следующими обстоятельствами:

- проявлением активного интереса педагогов к антропологическим основаниям педагогической науки (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский и др.) [7; 9];

- становлением такой отрасли педагогического знания как методика художественного образования детей;

- появлением работ, в которых авторами рассматривались вопросы развития знания детей о себе и о других людях в процессе восприятия произведений искусства (В. В. Зеньковский, Ф. И. Шмит и др.) [4; 11].

В работах К. Н. Вентцеля, связанных с так называемой космической педагогикой, провозглашается идея педагогической целесообразности воспитания чувства родства ребенка со всем человечеством и миром: «Личность, достигшая высшей степени самобытности, самосознания и свободы, будет в то же время личностью, которая в наибольшей степени чувствует свое глубокое родство с беспредельной жизнью всего человечества и мира, которая связана с этой жизнью самыми тесными и неразрывными нитями» [3, 41]. Данная идея послужила основой для обоснования необходимости воспитания чувства «родственного внимания к миру». Ее неоднократно провозглашал в своих работах М. М. Пришвин. В середине XX в. она составила теоретическую основу для концепции развития художественных способностей детей, разработанной А. А. Мелик-Пашаевым.

Провозглашенная К. Н. Вентцелем идея о воспитании «чувства родственного внимания к миру» является продуктивной и для развития художественного чувства ребенка, и для развития его самосознания. По существу, в ней обосновывается необходимость включения такого механизма развития самосознания и художественной деятельности детей как идентификация. Ребенок, уподобляясь другому человеку, идентифицируясь с ним, начинает действовать от его имени, что дает возможность представить этого человека и воплотить его образ в каком-либо художественном продукте.

Принятие другого как себя, которое происходит при включении механизма идентификации, способствует не только художественному развитию и развитию личного знания о себе, но и нравственному становлению ребенка. Он, переходя на позицию другого, все действия по отношению к нему считает действиями по отношению к себе. Видя в этом другом родственную себе душу, ребенок не позволит по отношению к нему некорректного поведения, поступка, слова или действия.

Идентификации, или уподоблению другому, уделяет внимание в своих трудах П. Ф. Каптерев. Он выделяет особую психологическую черту у детей дошкольного возраста – предрасположенность к ощущению себя как другого и другого как себя. Корни этой предрасположенности, считал П. Ф. Каптерев, лежат в подражательности детей действиям другого человека. Именно их способность подражать в жизни разным людям позволяет им совершенно свободно представлять себя в роли любого книжного героя, что способствует проектированию действия, поступков и высказываний ребенка. В своих работах П. Ф. Каптерев делает важный вывод о том, что подражательность героям литературных произведений является далеко не случайной психологической чертой характера детей, а выступает как основное свойство дошкольного детства [5].

Идеи о своеобразии детского мировосприятия и миропонимания встречаются в работах психолога и педагога В. В. Зеньковского, чье творческое наследие было под запретом в России почти полвека. Вслед за П. Ф. Каптеревым и К. Н. Вентцелем этот автор исследует в начале 20-х гг. XX в. особенности эстетической жизни ребенка, которым он посвящает главу книги «Психология детства». Для детей, считает ученый, характерен детский мифологизм, который «сближает детей с первобытным человеком и... художниками. Для детей, для первобытного человека, для настоящего художника вся природа жива, полна внутренней богатой жизни...» [4, 134]. А потому принятие самого обычного предмета действительности как живого существа является для ребенка совершенно обычным, не требующим никаких усилий актом. Для ребенка дошкольного и младшего школьного возраста не составит труда

перейти в позицию этого неодушевленного предмета (В. В. Зеньковский приводит пример из книги Сели, когда ребенок жалел камень, лежащий на дороге, приписывая ему собственные переживания). Следует отметить, что о таком мифологизме, или анимизме, говорили в начале XX в. многие психологи, в том числе и Ж. Пиаже, в работах которого анимизм определяется как показатель такого особого восприятия и познания мира детьми, как эгоцентризм.

Легкость вхождения в роль другого – живого существа и неживого предмета, связанная с элементами детского эгоцентризма, была подчеркнута современными авторами, создателями методики художественного воспитания детей. Так, З. Н. Кудина и З. Н. Новлянская, авторы программы «Литература как предмет эстетического цикла», а также А. А. Мелик-Пашаев, являющийся автором методики художественного воспитания детей, считают, что одним из эффективных методов художественного воспитания является вхождение ребенка в роль другого – живого существа и неживого предмета. Предполагаемые действия, поступки, мысли и переживания этого другого существа позволяют ребенку, во-первых, познать его и самого себя, так как в большинстве случаев он приписывает этому существу свои собственные состояния и переживания, а, во-вторых, создать некий художественный продукт литературного или изобразительного творчества. Данный продукт, созданный ребенком, является воплощением в нем его собственного «я» и образа другого существа – одушевленного им героя. «Одушевление» неодушевленного предмета, поиск в живом существе человеческих переживаний, по мнению философов, связан с эстетизацией действительности, в которой проявляются свойства, созвучные человеку. В связи с этим еще раз обратимся к работе психолога В. В. Зеньковского, который писал о духовном, человеческом содержании произведений искусства, которые, как это часто встречалось у авторов того времени, были им включены в понятие эстетическое. «...Ничто не делает нас человеком в такой степени, ничто не вводит нас так в духовную жизнь, в творческие задачи и перспективы, открытые перед человечеством, как эстетические переживания...» [4, 172]. Педагогические аспекты вопроса развития самосознания и самопознания детей средствами искусства разрабатывались в конце XIX – начале XX в. не только педагогами, психологами, но и эстетиками. Так, Ф. И. Шмит, научные интересы которого составляли исследования гносеологических функций искусства, занимался и разработкой теории познания человеком самого себя в процессе восприятия произведений искусства. Это познание, считал Ф. И. Шмит, реализуется путем отождествления себя с другим человеком и в первую очередь – с автором художественного произведения. Писатель, считал Ф. И. Шмит, облакает в доступные формы собственные переживания и настроения, а

воспринимающие произведения искусства люди пользуется образцами тех чувств, которые были представлены в литературном произведении. Отыскивая схожесть собственных и авторских чувств, читатель выясняет для себя качества собственного характера, его индивидуальные черты и особенности. Главным механизмом такого отождествления является сопоставление своего микрокосма и микрокосма другого человека, особо акцентируя внимание на понятии микрокосм, которое стало чрезвычайно популярно в настоящее время.

К. В. Кулаев, анализируя педагогические идеи Ф. И. Шмита о направлениях, способах и формах эстетического воспитания детей, подчеркивает, что для этого автора являлось важным методологическим основанием требование о необходимости обращения учителем внимания ребенка на его внутренний мир в процессе восприятия различных произведений искусства. В своих работах Ф. И. Шмит не раз утверждал о том, что главной ценностью искусства при использовании его в практике эстетического воспитания детей является обогащение его микрокосма. Микрокосмы автора и героя накладывают отпечаток на микрокосм ребенка. Ощущения и понимание ребенком микрокосма автора и героя, выявление их воздействий, появление новых неизведанных чувств и переживаний в душе – все это способствует узнаванию ребенком и себя, и других. Поэтому-то, считает Ф. И. Шмит, в процессе восприятия искусства ребенку необходимо запечатлеть образ произведения искусства в своей душе.

Сходные идеи относительно необходимости обучения детей слышать собственный голос и голоса других людей в процессе восприятия музыкальных произведений появятся впоследствии в работах Н. Я. Брюсовой и А. А. Шеншина [2; 10]. Следует отметить, что в начале XX в. именно эти авторы явились одними из основателей методики массового музыкального воспитания детей в школе первой и второй ступени.

В одной из своих методических работ, посвященной направлениям общего музыкального образования детей, Н. Я. Брюсова говорит о том, что при восприятии музыкального произведения каждый ребенок должен услышать в нем «голоса и движение всех чувств и всех существ всего мира – голос всех, кого видишь и о ком знаешь» [2, 4]. Это направление, когда учитель помогает ребенку узнать по интонации музыки голоса многих людей, не является случайным и необоснованным. В музыке, говорит Н. Я. Брюсова, всегда звучат голоса знакомых детям людей и свой собственный голос, которые надо услышать и понять. В связи с этим другой автор – А. А. Шеншин, соратник Н. Я. Брюсовой по становлению и развитию общего художественного воспитания детей в России, провозглашает идею о необходимости стимулирования ребенка на «вслушивание» во время звучания музыки в самого себя. Это

«вслушивание в себя» приводит ребенка к осознанию собственных переживаний, отчего опыт его самосознания значительно расширяется. Взаимосвязь внешнего (музыкального произведения) с внутренним (переживанием ребенка), считает А. А. Шеншин, должна составить основу для проведения уроков музыки в общеобразовательной школе. Может быть, поэтому он считает, что первая и главная задача массового музыкального воспитания – это формирование у ребенка умений «вслушиваться в самого себя, в то, как произведение звучит в нем, а не только вне его, осознать это непосредственное ощущение, связать динамику внешнего звукового движения с динамикой движений психических» [10, 14].

Следует отметить, что теория относительно возможности выявления через интонацию определенного субъекта музыкального произведения только в 70-х гг. XX в. была разработана музыковедом В. В. Медушевским. А идея А. А. Шеншина о необходимости «вслушивания в себя» для выявления своих собственных переживаний от звучащей музыки стала основой для выделения А. А. Пиличяускасом такого вида познания как художественное. В процессе этого познания, считает А. А. Пиличяускас, ребенком осознаются собственные эмоции и переживания, которые и дают ему возможность обозначить личностный смысл воспринимаемого музыкального произведения. Осознание эмоций и переживаний от восприятия музыкального произведения является необходимым компонентом развития самосознания, так как одним из главных его черт и показателей становится осознание сменяющихся переживаний и эмоциональных состояний [6].

Выявление ребенком собственных переживаний и ощущений от прослушанного музыкального произведения, представление себя во время звучания музыки и после него включает в свою диагностическую систему изучения музыкальной культуры детей Л. В. Школяр. Во время проведения такой диагностики автор использует задания на воплощение детьми в рисунке самих себя, на вербальное выражение своих чувств и переживаний от прослушанного музыкального произведения, нахождение аналога своему настроению из произведений, предложенных экспериментатором. Выражение своих собственных качеств характера в слове, звуке, цвете, т. е. в определенном символе, требует осознания этих качеств. Поэтому данное воплощение самого себя при помощи того или иного средства художественной выразительности способствует развитию самосознания.

В начале XX в. одним из основателей методики художественного воспитания детей в массовой общеобразовательной школе явился А. В. Бакушинский. В ряде своих работ («О задачах и методах художественного воспитания», «Художественное творчество и воспитание»,

«Методы художественного воспитания» и др.) этот педагог высказывает идеи, сходные с теми, которые декларировались и эстетиком Ф. И. Шмитом, и педагогами Н. Я. Брюсовой, А. А. Шеншиным.

Обосновывая свою систему художественного образования детей, А. В. Бакушинский формулирует ее самую главную задачу – развитие у детей художественного созерцания. Сам процесс этого развития имеет две основных ступени: сначала ребенок воспринимает внешние действия сюжета, затем переходит к осознанию его внутренней основы, связанной с психологизмом содержания произведения искусства. Психологизм содержания, считает А. В. Бакушинский, доступен ребенку в том случае, если он изолирует (обособляет) содержание искусства в собственном сознании. «Лишь с этого момента, с момента появления созерцания с типичным признаком – его изоляцией в сознании, можно говорить об искусстве, о художественном творчестве ребенка» [1, 18]. Творчество, по мнению А. В. Бакушинского, становится художественным тогда, когда оно «направлено на создание довлеющей себе, самоцельной формы, когда эта форма... организует замкнутое в себе переживание» [Там же]. Данные идеи А. В. Бакушинского были важны для развития самосознания детей в процессе их художественной деятельности. Обращение ребенка к самому себе – к своему замкнутому и изолированному содержанию искусства – позволяет ему, во-первых, познать собственное содержание искусства, во-вторых, собственное его переживание. Процесс выявления в себе «образа художественного произведения», ощущение и осознание собственного переживания этого образа приводят к познанию и пониманию себя и другого человека, что и является необходимыми и исходными условиями развития самосознания.

А. В. Бакушинский в своих методических работах выделяет один из главных принципов художественного воспитания детей – осуществление этого воспитания исходя из внутреннего мира ребенка. А его последователи, в частности Н. П. Сакулина, обосновывают исходя из этого принципа новый метод художественного воспитания – самообщение. Этот метод помогает ребенку выразить вербально свои переживания от восприятия художественного полотна, предположить те мысли и чувства, которые воплотил в произведении художник. Высказанные вербально те или иные психологические составляющие художественного восприятия являются осознанными, а поэтому входящими в опыт понимания самого себя и других людей.

Следует отметить, что идеи, декларируемые в начале XX в. А. В. Бакушинским и его последователями, широко использованы авторами, которые разрабатывали методические системы художественного воспитания в середине и конце XX в. Так, идея о самодовлеющей и самоцельной художественной форме проявляется в обосновании

диагностической системы эстетических способностей детей дошкольного возраста Е. М. Торшиловой. И хотя, как считает автор, сама форма не является показателем художественности и эстетичности, но «процесс оформления, перевода относительной бесформенности в читаемую, вычленяемую, воспринимаемую форму – это процесс ее организации, структурирования и тем самым акт ее простой или сложной эстетизации» [8, 24]. Поэтому чувство формы и выбирается автором в качестве универсальной эстетической способности.

Метод самообщения на сегодняшний день встречается во многих методиках художественного образования детей. Причем, если в начале XX в. Н. П. Сакулина доказывала, что этот метод может быть использован при восприятии художественных полотен детьми старшего школьного возраста, то в современных методиках художественного образования его с успехом применяют у детей младшего школьного возраста. Так создатели программы «Образ и мысль» Л. М. Ванюшкина, Л. Копылов, А. А. Соколова используют сначала метод размышления о той или иной картине уже у детей дошкольного возраста. Научившись размышлять в дошкольном возрасте, такие дети в начальной школе включаются в процесс самообщения, т. е. говорят о своем самоощущении, своем отношении, своей оценке «выполненности» или «сделанности» художественного произведения, о собственном понимании его сюжета, фабулы и содержания.

В настоящей статье показано, что идеи авторов, опубликованные ими в работах конца XIX – начала XX в., можно успешно адаптировать к современным условиям массового художественного образования школьников. Несмотря на различие этих идей, все авторы считали возможным использование произведений искусства для развития художественной культуры детей и их духовного развития, которое невозможно представить без такого важного компонента, как самосознание. Поэтому можно утверждать, что идеи К. Н. Вентцеля, П. Ф. Каптерева, В. В. Зеньковского, Ф. И. Шмита, Н. Я. Брюсовой, А. А. Шеншина, А. В. Бакушинского могут войти в теоретическую базу дальнейших современных разработок методических систем массового художественного образования школьников.

Литература

1. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. М., 1922.
2. Брюсова Н. Я. Музыка в школе // Музыка в школе: материалы по общему музыкальному образованию в школе. М., 1921.
3. Вентцель К. Н. Основные задачи нравственного воспитания // Вестн. воспитания. 1896. № 2.

4. Зеньковский В. В. Психология детства. Екатеринбург, 1995.
5. Каптерев П. Ф. Подражание детей книжным героям и подвигам // Воспитание и обучение. 1893. № 4. С. 121-129.
6. Пиличяускас А. А. Познание музыки как педагогическая проблема // Музыка в школе. 1989. № 1. С. 6-12.
7. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М., 1985.
8. Торшилова Е. М. Эстетическая компетентность: содержание и смыслы. Дубна, 2008.
9. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. СПб., 1900.
10. Шеншин А. А. Принципы и методы общего музыкального образования // Музыка в школе: материалы по общему музыкальному образованию в школе.
11. Шмит Ф. И. Искусство как предмет обучения. Харьков, 1923.

РАЗДЕЛ 3. ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБЩЕНИЯ НА ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ПРЕДМЕТАХ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В третьем разделе описывается методика формирования художественного общения на исполнительских предметах (класс специального инструмента, ансамбля, оркестра), которая включает этапы, игры и упражнения. Показываются варианты применения и адаптации упражнений применительно к урокам по специальности. Подчеркивается необходимость развития художественного общения как способа создания качественного художественного продукта – инструментального исполнения.

3.1. Возможности использования художественного общения на индивидуальных занятиях по обучению игре на инструменте

Начало третьего тысячелетия является очередным переломным моментом в ходе исторического развития России. Кризис, охвативший все сферы общества, не мог не отразиться на образовании и культуре страны. Отечественная педагогика, и музыкальная в том числе, принимают значительные усилия для преодоления кризисных явлений в своей сфере, ведется активный научный поиск новых приемов, методов, а также методик преподавания различных дисциплин. Для профессиональной музыкальной подготовки учащихся существуют школы-десятилетки при консерваториях, центры для одаренных детей и т. д. Для общего музыкального развития в России есть развитая система начального музыкального образования, которая построена на федеральных государственных требованиях, включающих в себя учебные планы. Основным предметом, согласно данным требованиям, является специальный инструмент, который в детской музыкальной школе предназначен в основном для художественно-эстетического развития школьников, но большинство школ работает по традиционным программам, ориентированным на профессиональную подготовку учащегося.

В различных конкурсах, проводимых в детских музыкальных школах, также соревнуются, как правило, участники, связывающие свое будущее с музыкой. Безусловно, одаренные дети должны иметь

возможность развития способностей, совершенствования, но число таких детей обычно составляет 5–7% от общего количества учащихся школы. Остальные, а точнее – 95%, учеников занимаются музыкой «для души», их желание, возможности и способности отличаются от вышеописанных 5%. «Поэтому именно «развитие души» каждого ребенка, его музыкальной культуры, а не формальное изучение обязательной академической программы, приобретение знаний и технических навыков должно быть стержнем программы любой современной детской музыкальной школы с художественно-эстетическим профилем» [Гинзбург 2022: 101]. В последнее время в печати появились авторские, коллективные программы, в которых передовые педагоги делятся опытом и предлагают свои варианты решения этой проблемы. Особенно интересны в этом отношении программа Т. И. Смирновой, С. А. Мильтоняна и др. Суть этих программ сводится к превращению самого процесса образования и воспитания личности в радостный творческий труд – именно такой должна быть основная цель подлинной педагогики. Этот труд может быть и тяжелым, но главное, чтобы он был осмысленным, чтобы он опирался на естественное для всякого человека стремление к максимальной самореализации.

Человеку свойственно стремление к гармонии, к равновесному развитию всех сторон его личности, и ущемлять это стремление – значит идти против природы. Именно это направление характерно для современной детской музыкальной школы. «Иногда российские школьники воспринимают учебу как наказание, потому что она совершенно игнорирует их личность, подавляет, а не поощряет тягу к творчеству» [Мильтонян 2020: 84]. В этой связи необходимо постоянно искать и находить те способы, приемы и методы, которые помогут исправить создавшуюся ситуацию. Так, например, значительно повысить заинтересованность учащихся, способствовать установлению благоприятной педагогической атмосферы на занятиях, созданию ситуации успешного исполнения музыкальных произведений, включение ребенка в процесс художественного общения способны значительно повысить и технический арсенал исполнителя.

Каждый ребенок, независимо от своих музыкальных данных, играя специально подобранный для него материал, может ощутить радость от работы, ответственность за свой личный вклад в красоту звучания музыки. Поэтому, ставя целью своей работы повышение интереса ученика, педагог вынужден корректировать программу обучения, являться проводником культуры для своих учеников, а иногда и для их родителей. При этом более быстрые и эффективные результаты возможны только в случае постоянной рефлексии учителя, изучения современного опыта и активной творческой работы, опирающейся на научную и

диагностическую основу [Лагутин 1985: 95]. Противоречие между существующей практикой преподавания игры на музыкальных инструментах и музыкальными потребностями ученика возможно в значительной степени смягчить, организовав взаимодействие и диалог с учителем на уроках в детской музыкальной школе, которые органично входят в художественное общение. Педагог может включать совместное исполнение произведений в учебный процесс, такой ансамбль может быть эффективной формой музыкального воспитания и развития, так как активизирует учащихся к обучению музыке посредством реализации потребности в общении. Совместное музицирование вызывает неподдельный интерес, а мотивация – это мощный стимул в работе [Дмитриева 1998: 31]. Многие авторы указывают на необходимость включения совместного музицирования учителя и ученика в детской музыкальной школе с самого раннего возраста с применением метода проектов. Приведем примерный план урока-проекта, на примере пьесы Н. Леви «Тарантелла»:

Содержание урока	Время	Методика проведения урока
I. Организационный момент	2 мин	Проверка настройки инструментов, подготовка учащихся к творческой коллективной работе
II. Вводное слово преподавателя	2 мин	Постановка цели урока и его задач
III. Диалог по поводу произведения	12 мин	С информационным сообщением об авторе, пьесе, а также интересных фактах выступает учащийся. Просмотр видеофрагментов с исполнением данного танца, для лучшего понимания штрихов, передающих суть композиторского замысла. Обсуждение образов, которые хотел передать автор, первый выступает учащийся с предложением образов, которые увидел он, затем преподаватель раскрывает свои образы. Далее происходит обсуждение и создание общего образа (понятного и принимаемого, как учащимся, так и преподавателем).
IV. Исполнительская часть урока	20 мин	Работа над отдельными технически и интонационно сложными музыкальными эпизодами. Работа над характером пьесы. Работа с концертмейстером над музыкальной тканью пьесы, фразировкой. Работа над умением держать темп, ритм. Проверка игры наизусть, анализ исполнения и рекомендации в работе для учащегося.

V. Подведение итогов урока, выставление оценок	2 мин	Оценка работы учащихся на уроке, рефлексия: получилось ли передать образ, который обсуждали на III этапе.
VI. Домашнее задание	2 мин	Работа над интонацией, темпом, ритмом. Работа над образом. Нарисовать иллюстрацию к произведению, передающую замысел автора.

Начиная с третьего раздела содержания урока, происходит формирование художественного общения, поиск образа, штрихов и динамики, которые могут передать наиболее точно замысел автора. И в этом плане юный исполнитель выходит на непосредственное общение с автором – композитором музыкального произведения.

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. В этих условиях чрезвычайно актуально поддержание и развитие интереса детей к занятиям музыкой. Важную роль здесь может сыграть, в частности, постановка общей цели, интересной для ученика [Баренбойм 1979]. Стоит заметить, что общественно значимые, но далекие цели достигаются юными музыкантами только лишь через промежуточные ступени – малые цели. Учащиеся редко привлекают далекие перспективы. Они не склонны задумываться над тем, что произойдет через несколько лет в результате их труда. Малые цели, привлекательные, достижимые в ближайшем будущем, способствуют объединению в творческие триады – ученик, педагог, концертмейстер или иллюстратор, активному совершенствованию профессиональных навыков. Мотивация «просто участвовать» в конкурсе, например, не приветствуется, преподавателю в детской музыкальной школе нужны замотивированные учащиеся, которые знают цену успеха, знают, что для победы надо много трудиться, преодолевать себя, свои страхи, слабость, лень, также преподаватель должен знать и понимать детскую психологию, учитывать возрастные особенности учащихся, воспитывать чувство товарищества, уважения друг к другу, сознательную творческую дисциплину, подготавливая ученика к коллективным видам исполнительства (хор, ансамбль, оркестр). Техническая грамотность должна подчиняться задачам выразительности исполнения, образному содержанию музыки, стилевым особенностям, форме. В работе по специальности в детской музыкальной школе рекомендуется использовать метод проектов. В творческих

заданиях, касающихся поиска оттенков звука, качества штрихов, при самостоятельном решении этих и других задач, ученики проявляют себя активнее. Творческий проект при обучении в детской музыкальной школе и школе искусств подразумевает соблюдение четырех основных аспектов: творческого процесса, творческого продукта, творческой личности и творческой среды.

Творческий процесс заключается в создании психологической защищенности обучающихся, эмоционально-благополучной атмосферы для реализации творческих проектов, развития интеллектуальной, эмоциональной, речевой деятельности обучающихся, положительного эмоционального их состояния и развития инициативы, самостоятельности. Что, в свою очередь, тесно связано с художественным общением, а именно, пониманием эмоционального строя произведения, что будет способствовать лучшей передаче образа, заложенного автором.

Творческие проекты в классе специального инструмента помогают снятию усталости, релаксации, развитию речевой активности, успешному усвоению лексико-грамматического материала, т. е. получению творческого продукта. Задача преподавателя состоит в поддержании интереса обучающихся к предмету на постоянном и устойчивом уровне. Творческие проекты создают особенную творческую среду, где обучающиеся посещают занятия с желанием, радостью, интересом к открытию нового, общими творческими усилиями. Способность к творчеству считается важнейшей компонентой современной личности. Метод проектов в классе специальности учитывает личностный, психофизиологический потенциал обучающегося, направляет его к более качественному достижению личностно-образовательных целей при оптимальных затратах ресурсов. Метод проектов рассматривается в качестве важнейшего образовательного ресурса, позволяющего интенсифицировать процесс обучения, значительно повысить развивающий потенциал обучения, расширить осваиваемое содержание по предмету.

Главной целью занятий должны быть, прежде всего, переживание музыки, радость музицирования, развитие творческих способностей. Для многих учеников со средними данными или уровнем подготовки, участие в творческих проектах в детской музыкальной школе становится возможностью активно проявлять свои полученные инструментальные навыки участием в концертной и конкурсной жизни. Участие в творческом диалоге с преподавателем по поводу исполняемого произведения для понимания сути агогики, штрихов, специфической аппликации, используемой в нем, а также творческих проектах способствует воспитанию таких личностных качеств как: взаимоуважение, ответственность, взаимопомощь, терпимость, коллективизм; выработке

таких волевых качеств, как – активизация сознания, инициативность, мотивация, проявление усилий воли, дисциплина, трудолюбие.

Содержательный аспект предполагает два направления организации образовательной среды: внутренний, то есть то, что связано с конкретными учебными задачами профессиональной подготовки учащихся и внешний, который служит обогащению музыкальной жизни школы, города, путем публичных выступлений. Оба этих направления необходимо рассматривать как средства достижения результативности в формировании музыкально-исполнительских навыков [Божович 2008: 18].

Принципами обучения при этом выступают [Берляничик 2020: 63]:

- «от простого к сложному»;
- триединства: знать + слышать + действовать;
- дифференцированного подхода;
- доступности обучения;
- сотрудничества между учащимися и педагогами, которое также

проявляется в художественном общении.

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 учащихся.

Ожидаемые результаты:

- формирование музыкально-исполнительских навыков и повышение исполнительского уровня;
- повышение заинтересованности учащихся в концертной и конкурсной деятельности, расширение исполнительского репертуара;
- повышение культурно-эстетического уровня учащихся.

Критерием оценки эффективности обучения в классе по специальному инструменту в детской музыкальной школе методом творческих проектов с преподавателем, является:

- высокая заинтересованность учащихся в обучении;
- благоприятная атмосфера 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 [Готсдинер 2002: 61]. Успех возможен при точном понимании заложенных в произведение автором образов, и как следствие точное их воспроизведение зрителям.

Испытав радость удачных выступлений, учащиеся более комфортно чувствуют себя, происходит заметное повышение самооценки

учащихся, накопление позитивного опыта по конструктивному, созидательному общению, который обязательно пригодится каждому участнику в дальнейшей жизни.

Вопросы для самоконтроля

1. Опишите содержание диалога между композитором и исполнителем по поводу музыкального произведения.
2. Перечислите, какие принципы необходимы для формирования музыкально-исполнительских навыков.
3. Какие могут быть ожидаемые результаты при применении творческих проектов на уроках по специальному инструменту?
4. В чем заключается цель и задачи программ Т. И. Смирновой, С. А. Мильтоныяна?
5. Способствует ли применение творческих проектов в классе специального инструмента в детской музыкальной школе формированию художественного общения?

3.2. Возможности использования художественного общения в ансамблевом исполнительстве

Особым потенциалом для развития художественного общения обладают коллективные виды музицирования. Для которых характерно умение слушать других участников, подстраивать свой голос к другим партиям, формирование цельного образа, передающего замысел авторов исполняемых произведений.

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

Анализ основных положений и идей относительно проблемы формирования художественного общения, раскрытые в первом разделе настоящего учебного пособия, позволили выделить основные этапы методики.

Немаловажным является факт, что развитие художественного общения 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.

Познакомим обучающихся и будущих учителей и педагогов с методикой формирования художественного общения у детей младшего школьного возраста – участников музыкального коллектива.

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 мануальных 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 соответствии с выдвинутыми направлениями работы были определены три основных этапа методики, для их прохождения можно предложить программу «Танцы народов Мира», которая включает 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.

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 [Курлапов 2020].

Основополагающими методами данного этапа являются: интонационно-стилевое постижение музыки и моделирования художественно-творческого процесса, ролевая игра и упражнения.

На данном этапе ребятам можно предложить побыть в разных ролях: учителя, артиста, дирижера; данные 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. Эта роль чаще всего примеряется на групповых репетициях: на них можно выбрать 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 начала формирования 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» образному 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 смены ребенка-учителя происходит раскрепощение каждого ученика. Дети начинают видеть, что допустить ошибку не так страшно, а также осмыслить способы их избежать. 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», в ней некоторые жесты, освоенные в играх «Зеркало» и «Эхо», могут использоваться 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 помочь словами. Своими жестами ребенок-дирижер показывает афтакты, изменение динамики, вступления партий, скорость исполнения (темпа), а в случаях ошибки останавливает исполнение. Эта игра помогает осуществлять взаимодействие на невербальном уровне участникам коллектива.

Когда происходит остановка, ребенок-дирижер говорит замечания о том, что было не так исполнено и объясняет 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 композитора, что уже является подготовкой к последующему диалогу с ним, который будет реализован на третьем этапе методики.

Одной из самых трудных задач начала работы с коллективом является совместное вступление, руководитель (дирижер) отводит много времени подготовке к нему [Мусин 2006]. В процессе репетиций на начальных этапах, он сначала словом, с поддержкой рук должен донести до ребят динамику, штрихи, цезуры, связывая это с идеей музыкального произведения. Очень тщательно объясняет свои жесты, как, например:

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

Так руководитель понимает, на сколько доступными стали его разъяснения, весь ли материал понимают большинство детей. Также дирижер может жестом подкорректировать интонацию. Данная работа на

репетициях необходима, так как конечной целью занятий является участие детей в отчетных концертах. С другой стороны, происходит сохранение внимания и контроля за дирижером и его жестами. В процессе исполнения, в отличие от репетиционной работы, всегда могут возникать различные неточности.

На начальном этапе исполнительства часть детей следит за дирижером, а часть играет музыку так, как они ее выучили, в результате невозможно достичь так называемого технического ансамбля. Чтобы такого не происходило руководитель-дирижер при работе в классе прибегает к упражнению «дождись».

Упражнение способствует формированию внимания 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 должно помочь формированию у детей выше названного навыка. Такое упражнение следует использовать в репетиционном процессе многократно.

Второй этап – коммуникационный, длился 12 недель (22 занятия). К задачам этапа следует отнести: формирование готовности к взаимодействию между исполнителями по поводу музыкального произведения и формирование готовности к общению с авторами. Основополагающие методы этапа:

- метод размышления о музыке (Д. Б. Кабалевский) строится на собеседованиях учителя с учениками. В нем представляется важным четко сформулированная задача и ее совместное решение, после чего делается окончательный вывод самими учениками [Кабалевский 1981];

- 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 [Меандров 1931];

- метод побуждения к сопереживанию (Н. А. Ветлугина). Суть метода состоит в том, что деятельности должен предшествовать эмоционально-чувственный опыт ребенка, для появления сопереживания автору и герою необходимым условием является образование определенного контекста сознания [Горюнова 2004];

- 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 [Ветлугина 1968].

Для формирования взаимодействия между исполнителями по поводу музыкального произведения и взаимодействия с авторами можно предложить следующие подэтапы: «информационный» и «образный».

Первый подэтап направлен на формирование взаимодействия между исполнителями по поводу музыкального произведения. В начале работы 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.

Первое задание подэтапа – «расскажи другу о произведении и авторе». В нем предлагается для зарождения интереса как к программе, так и к каждому произведению, найти интересные факты и истории, которые в дальнейшем нужно представить ребятам. Руководитель должен играть роль медиатора и включать детей в диалог о произведениях и эпохах, в которых они появились. После представления информации о конкретном произведении детьми, руководители дополняют и уточняют информацию и затем иллюстрируют произведения. Это позволяет распознать замысел композитора, понять причину использования определенных средств выразительности для данного произведения. Такая работа проводится для каждого произведения.

Метод «групповая презентация» реализуется в проекте «представь произведение от имени композитора». Ученикам предлагается задание: в малых группах (по 2–3 ребенка) подготовить сообщение по каждому из произведения, исполняемых коллективом. Задание включает в себя:

- подготовку презентации о произведении, в которой повествование идет от имени автора;
- демонстрацию некоторых движений, картин, стихов, выбранных для презентации произведения.

Для выполнения этого задания дети должны обратиться к специальной, научно-популярной и художественной литературе.

Использование метода «художественного контекста» реализуется, когда дети включают в свои презентации: изображения картин того или иного времени, аудио записи танцев, что очень помогает формированию слуховой культуры и узнаванию бедующих концертных номеров.

Когда у учеников сформируется определенный кругозор по данным произведениям, детей можно включать в процесс художественного общения по поводу музыкальных произведений. Ребята начинают задавать вопросы, расспрашивать друг друга о том произведении, с которым рассказчик их знакомил. Только в редких случаях, если ребята не смогут

сами удовлетворить познавательный интерес друг друга, следует прибегать к помощи руководителя, или использовать современные гаджеты – телефоны с выходом в интернет, откуда возможно получить необходимые сведения.

В процессе этой работы участники коллектива должны обмениваться друг с другом впечатлениями при помощи социальных сетей и мессенджеров о любимом произведении и композиторе, обсуждать причины, позволившие композитору создать такое произведение. Данная работа продолжается в течении нескольких месяцев, на общих репетициях коллектива.

В реализации метода проектов следует участвовать не только детям, руководителю, но и родителями. Дети в силу возраста и малого кругозора, даже совместно с родителями, которые помогают в выполнении заданий, не всегда могут найти материал, который давал бы исчерпывающий ответ. Или родители и дети в ряде случаев найдут много лишней информации, которая уводит в сторону от создания общего представления о произведении. Педагог наводящими вопросами или уточнениями подводит детей к поиску ошибок в презентациях и уточнению той или иной информации. Руководитель предлагает ученикам обсуждать 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 должны подбираться руководителем исходя из общих возможностей детей в коллективе (которым известны некоторые детали обсуждаемой проблемы, и те, которые не знакомы с данным материалом).

Таким образом, происходит взаимодействие между участниками, которые владеют материалом и теми, кто им не владеет. В процессе данного взаимодействия должно происходить обогащение одних участников – другими, посредством активного обсуждения. Роль педагога заключается в модерации процесса, он направляет ход обсуждений и подсказывает детям, где и какую информацию можно еще взять. Таким образом, вышеописанная работа позволяет выйти на личность композитора и улучшить понимание его замысла.

Игра «верю не верю» может использоваться на этом же этапе для того, чтобы понять мысли, чувства композитора, ситуации из его жизни, эпоху, в которую он творил. Один из участников коллектива 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.

Следующая игра этапа «удали лишнее»: в ней участникам коллектива предъявляются три музыкальных фрагмента (два – одного автора, третий – другого). Участникам предлагается угадать и назвать лишний фрагмент и автора оставшихся двух фрагментов.

Итогом работы на данном подэтапе будет является: 1) дети будут раскрепощаться, не бояться руководителей и сверстников; 2) начнут обсуждать между собой произведения в личных разговорах и через сообщения в социальных сетях и мессенджерах. Это должно способствовать развитию продуктивного взаимодействия между участниками ансамбля на репетициях и началу взаимодействия с композитором, что является значимым для второго подэтапа; 3) начнет копиться багаж знаний по произведениям, эпохам и искусству.

После того как у детей сформируется готовность к взаимодействию между собой по поводу музыкального произведения, следует переходить на «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 детьми младшего школьного возраста, так как 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 участникам следует задать творческое домашнее задание. На основе будет проделана определенная работа и закреплен «образный» подэтап второго этапа. В творческое домашнее задание следует включить создание рисунка по музыкальному произведению и «письмо автору», в котором ребенок может описать свои мысли и чувства при исполнении произведения, а также написать про мысли и чувства автора произведения, задать автору вопросы и вступить в целый диалог с автором по поводу его произведения [Тагильцева 2017]. Данное домашнее задание ребята должны получать именно после вышеописанного «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. На одной из репетиций учащиеся 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 может использоваться 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 парно взятых группах – «двое на двое». Так, на обсуждение по 4 человека выносятся по одному из двух авторов, который был наиболее предпочтительным в парных обсуждениях. Данное укрупнение происходит до тех пор, пока не сформируются две большие группы, которые обсуждают двух авторов. Этим двум авторам 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 должна проходить неоднократно с постепенным запретом на выбор автора, который уже хорошо исполняется коллективом.

Следующее упражнение, которое можно использовать, «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 в дальнейшем поможет лучше понять замысел автора.

Кульминационной точкой данного этапа следует сделать проведение конкурса на лучшую работу, передающую замысел автора из рисунков, которые ребята представляли в качестве выполнения творческого задания в начале «образного» подэтапа. Руководители и участники ансамблевого коллектива обсуждают работы, должны сказать, какой образ им близок и объяснить почему. Также следует провести 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 является: формирование готовности к взаимодействию между участниками, а также между участниками и дирижером в процессе исполнения произведения.

Метод данного этапа – взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе (Е. В. Николаева) строится на интонационной теории Б. В. Асафьева [Асафьев 2012].

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

Репетиционная форма работы на данном этапе занимает 18 занятий. Для формирования готовности к взаимодействию между участниками, а также между участниками и дирижером в процессе исполнения произведения, необходимо 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 происходит техническое уточнение навыков, которые основываются на мануальных требованиях дирижера. Также следует отметить, что выход на диалог с автором и понимание его концепции положительно влияют на успешность исполнения произведений.

В связи с тем, что игра в коллективе предполагает наличие нескольких партий, как правило 2–3, на групповых репетициях продолжается работа при разборе уже более точно. Ребята обсуждают 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. Приходят к определенным выводам, которые могут обсудить в дальнейшем на сводной репетиции. Таким образом, такая работа на этом этапе нацелена на улучшение исполнительских навыков.

Игра «поддержки друга». В групповой работе после обсуждения, один из участников партии, как правило концертмейстер группы, играет

другую партию, а остальные участники или участник играет свою. Если произведение достаточно простое, то можно ставить большее количество исполнителей, 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 начинают играть разные партии с уже сложившимися знаниями, некоторые вещи не приходится объяснять. Также коллектив 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 произведения в целом.

В заключение работы по партиям следует проводить индивидуальную сдачу партий перед всем коллективом. Наиболее полезным зерном, вынесенным участниками из подобного рода занятий, должно стать 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 должна появиться потребность к познанию. Учащиеся перестают бояться задавать вопросы руководителям, если что-то не понятно. Работа в группах помогает увидеть каждому, что каждый ошибается, каждый может чего-то не знать. Появление уверенности в группе инициирует общение по поводу произведения. При групповых сдачах партий руководители должны объяснять 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 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 коллектива. 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 коллективного 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 «подстраховать» его для лучшего достижения поставленной в данный момент исполнительской задачи и реализации художественного замысла.

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 [Курлапов 2020а].

После этой работы следует перейти к генеральным репетициям (4 занятия), в процессе них 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, нереальное 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, способствует значительному улучшению качества таких репетиций.

Основываясь на полученных знаниях и опыте, участники должны повысить исполнительскую культуру, осознать важность и значение

сформированной концепции автора для будущего исполнения, понять, 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 формировать взаимодействие 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 коллективе, 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 можно представить 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 коллектива. 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.

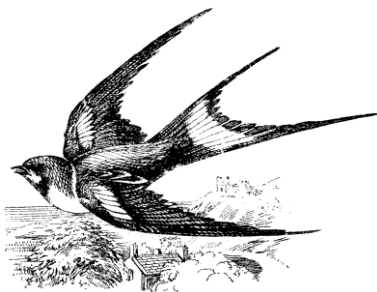
Так как дети в сформированности своих навыков и творческих качеств были не равны, то для части детей следует предложить еще одно задание, которое выполняется по желанию. Таким заданием является создание тематического проекта. Дети должны сами определиться с его тематикой. Поле выбора тематики руководители должны помочь ребятам с выбором пьес для данного проекта. Дальнейшая работа осуществляется детьми самостоятельно. Они должны подобрать видеоряд, найти и придумать текст. Также участникам коллектива могут помочь старшие участники коллектива: произвести помощь в разборе пьес, в выборе аппликатуры, в определении частей смычка и т. д.

Описанный в этом параграфе алгоритм работы для удобства и лучшего понимания материала будет проиллюстрирован на примере задания по желанию для наиболее успешных обучающихся. Проект

«Двенадцать месяцев» – программа, в которой каждому месяцу соответствует музыкальное произведение [Курлапов 2017].

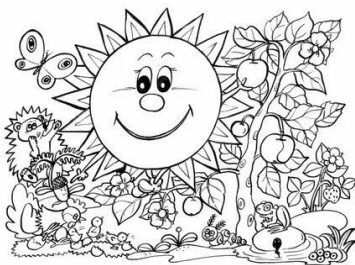
Для младших школьников эта тематика весьма актуальна, так как этот материал прост для понимания, в нем дети могут повторить годовой цикл жизни. Вспомнить времена года, месяцы и праздники. В представленной программе звучат произведения: В. Моцарт «Майская песня» – май, Е. Поплянова «Первый снег» – ноябрь, 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:

А. Плещеев
Травка зеленеет,
Солнышко блестит;
Ласточка с весною
В сени к нам летит.
С нею солнце краше
И весна милей...
Прощебеч с дороги
Нам привет скорей!
Дам тебе я зерен,
А ты песню спой,
Что из стран далеких
Принесла с собой...



Данное стихотворение и иллюстрацию можно включить как предисловие к циклу весенних месяцев.

Ю. Энтин
Вот оно какое, наше лето:
Лето яркой зеленью одето,
Лето жарким солнышком согрето,
Дышит лето ветерком.
На зелёной солнечной опушке
Прыгают зелёные лягушки
И танцуют бабочки-подружки,
Расцветает всё кругом.
Мы в дороге с песенкой о лете,
Самой лучшей песенкой на свете,
Мы в лесу ежа, быть может, встретим,
Хорошо, что дождь прошел.

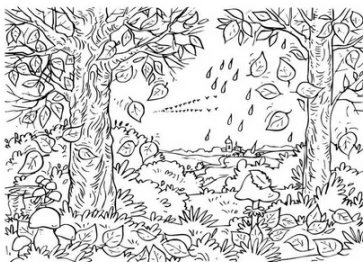


Мы покрыты бронзовым загаром,
Ягоды в лесу горят пожаром.
Лето это жаркое недаром,
Лето – это хорошо!

Данное стихотворение и иллюстрацию можно включить как предисловие к циклу летних месяцев.

А. Пушкин (отрывок из «Евгения Онегина»)

Уж небо осенью дышало,
Уж реже солнышко блистало,
Короче становился день,
Лесов таинственная сень
С печальным шумом обнажалась,
Ложился на поля туман,
Гусей крикливых караван
Тянулся к югу: приближалась
Довольно скучная пора;
Стоял ноябрь уж у двора.



Данное стихотворение и иллюстрацию можно включить как предисловие к циклу осенних месяцев.

А. Пушкин (отрывок из «Евгения Онегина»)

Пришла, рассыпалась; клоками
Повисла на суках дубов;
Легла волнистыми коврами
Среди полей, вокруг холмов;
Брега с недвижною рекою
Сравняла пухлой пеленою;
Блеснул мороз. И рады мы
Проказам матушки зимы.



Данное стихотворение и иллюстрацию можно включить как предисловие к циклу зимних месяцев.

Представление этих художественных произведений способствует установлению диалога 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, кроме того, во время звучания произведений можно использовать видео и фото контент. После того как произведение прозвучало

ведущий вступает с залом в диалог, в котором спрашивает, 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.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие виды художественного общения формируются в ансамблевой деятельности?
2. Какие задания можно использовать для формирования понимания дирижерского жеста?
3. Какие игры можно использовать для развития взаимодействия между участниками?
4. Сколько этапов в описанной методике, перечислите и назовите их?
5. Какие задания участникам ансамбля можно применить для лучшего понимания замысла автора?
6. Какие задачи решает применение метода «мини-концерт»?

Дополнительное задание

В качестве дополнительного задания студенту предлагается изучить содержание представленной статьи; сделать ее анализ, определить условия организации художественного общения у участников детского скрипичного ансамбля.

Курлапов, М. Н. Педагогические условия организации художественного общения у участников детского скрипичного ансамбля / М. Н. Курлапов, Н. Г. Тагильцева // Одаренность в сфере искусства: сборник научных работ студентов и магистрантов с международным участием. – Москва, 2019. – С. 14-19.

Аннотация: в статье раскрывается понятие художественное общения, описываются предпосылки для его формирования у музыкально одарённых детей – участников детского скрипичного ансамбля, рассматриваются условия организации художественного общения.

Ключевые слова: художественное общение, ансамбль скрипачей, коммуникативные навыки, условия организации художественного общения.

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 участников общения: коммуникативные средства организуют единство в аспекте сосуществования людей при самоутверждении каждого из участников коммуникации. [3, 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 индивидуум 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» [1, с. 71].

Среди множества разных сфер коммуникации «выделяются те, которые связаны с художественным творчеством, соответственно, определение такой коммуникации – «художественная коммуникация» [2, 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 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» [2, 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» [2, 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 и культуры. 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 с вымышленным героем, который в свою очередь общается и с автором, и с реципиентом, уточняя и дополняя смысл и идею.

Гораздо труднее включить в такое общение детей. Ребенок, приходя на занятия музыкой в раннем детстве, 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, ребёнок, благодаря художественному общению, и в процессе «...квазиобщения ученик сам понимает суть замысла» [5, с. 18]. Ребёнок, 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 еще сложнее. Сложность такой организации еще и усугубляется тем, что в ансамбле его участниками могут быть музыкально-одарённые, достигшие уже высокого уровня музицирования, дети. Раскроем условия организации такого общения у детей-участников скрипичного ансамбля Свердловской государственной детской филармонии.

Свердловская государственная детская филармония (СГДФ) – концертно-образовательное учреждение, в шести творческих коллективах которого: ансамбль танца «Улыбка», джаз-хор, капелла мальчиков и юношей, ансамбль скрипачей, оркестр народных инструментов, театр мюзикла – обучаются более тысячи детей от 3-х до 18-ти лет. Ежегодно коллективы СГДФ проводят более 250 концертов.

Ансамбль скрипачей начал свой творческий путь в 1991 году. В нем занимаются дети от 8-ми до 18-ти лет. В первый состав на конкурсной основе были отобраны ребята из детских музыкальных школ. Так получился смешанный возрастной состав исполнителей. В настоящее время ансамбль подразделяется на группы первых, вторых и третьих скрипок и три возрастные группы (младшую, среднюю, старшую). Будучи хорошо наученными солистами, ребята являются лауреатами и дипломантами конкурсов различных уровней, талантливыми исполнителями, заинтересованными в своей творческой деятельности, ученики сознательно приходят в ансамбль скрипачей СГДФ. Ребятам интересно коллективное творчество, когда нужно уметь слышать соседа, подстраиваться под общее звучание, что формирует, развивает и усиливает способности каждого ребенка. Процесс художественного общения и для них трудно разрешимая проблема. Между тем, именно им-то ее решение и необходимо, т. к. общение с автором дает возможность раскрытия смысла, фабулы, содержания музыкального произведения, что воздействует на осознанное и, в то же время, музыкальное исполнение, сочиненного композитором. Итак, художественное общение возможно применять и на индивидуальных исполнительских занятиях, и на занятиях ансамблем, «причем на ансамбле это даже интереснее, потому что 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» [4, с. 57].

Приведем примеры педагогических условий 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 изучения композитора. Так учащиеся точнее понимают, что от них требуется. Оно реализуется следующим образом. Преподаватели рассказывали про эпоху, в которую жил композитор, какие стиль тогда появлялись или были. Более подробно следует остановиться на особенностях произведений автора, чье произведение разбирается сейчас в ансамбле. Педагог также может показать исполнение произведения в стиле этого и для контраста – в стиле другого композитора. Сами участники ансамбля по стилю исполнения могут 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 взаимодействие с ним.

– Организация «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: действительно так автор думает и чувствует и именно это хочет нам сообщить или нет.

– 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, композитор бы исполнил. Ребенок готовил «видеоряд» подбирал картины, мультипликационные фильмы, фотографии, которые давали возможность учащемуся раскрыть свое понимание произведения в диалоге с композитором.

В работе над ансамблем необходимо художественное общение, так как именно оно объединяет исполнителей общей идеей. Ребята более глубоко понимают замысел автора, особенности его творчества – это облегчает работу над произведением и его исполнение. Для работы над художественным общением необходимы условия: знакомство с автором, его стилем и особенностями исполнения, заинтересованность ансамблистов во взаимодействии с композитором художественного произведения, представить результат созданного взаимодействия на суд публике – родителям, посещающие мероприятия в детской

филармонии. Эффективность данной работы можно проверить различными способами, в том числе и диагностикой развитости уровня вхождения ребенка в процесс художественного общения [6, с. 71].

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка. – М., 2013, с. 71.
2. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М., 1988, с. 319.
3. Романов В.Н. Историческое развитие культуры. – М., 2011, с. 93-126.
4. Тагильцева Н.Г. Искусство в формировании коммуникативных навыков младших школьников // Инновационные проекты и программы в образовании 2016. № 1. С. 56-60.
5. Тагильцева Н.Г. Художественное общение в формировании коммуникативных навыков младших школьников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 1. С. 17-20.
6. Тагильцева Н.Г., Курлапов М.Н. Диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников – участников скрипичного ансамбля // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 68-75.

Дополнительное задание

Студенту предлагается изучить основные положения ниже приведенной статьи. Выявить направления для разработки и проведения диагностики развитости коммуникативных навыков у младших школьников – участников скрипичного ансамбля; выделить и произвести характеристику критериев замера развитости коммуникативных навыков у младших школьников; обосновать соответствие разработанной диагностики для возможности формирования художественного общения.

Тагильцева, Н. Г. Диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников – участников скрипичного ансамбля / Н. Г. Тагильцева, М. Н. Курлапов // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 68-75.

Аннотация. Предметом статьи является диагностическая процедура выявления сформированности коммуникативных навыков у младших школьников, посещающих скрипичный ансамбль. **Цель статьи** – раскрыть критерии и способы замера развитости коммуникативных навыков у младших школьников – участников скрипичного ансамбля, необходимые для процесса исполнения ансамблевых скрипичных произведений. **Методы исследования** – анализ литературы,

анкетирование, опрос педагогов, обобщение результатов диагностирования. **Результаты**, полученные в ходе проведения процедуры диагностирования, могут послужить основанием для разработки руководителями ансамблей программы формирования коммуникативных навыков у участников различных ансамблей.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, ансамбль, младшие школьники, диагностика развитости коммуникативных навыков.

Введение. Система обучения учащихся, в том числе и ее результаты – личностные, предметные и метапредметные предполагает различные виды коммуникационных связей между ее субъектами. Развитие личностных результатов обучения предполагает сформированность этических чувств, развитости доброжелательности и эмоциональной отзывчивости детей, навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, сформированности умений находить выходы из спорных ситуаций. Для метапредметных результатов обучения значимым становится готовность слушать собеседника и вести диалог; признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; освоение способов решения проблем творческого характера [17]. Предметные результаты предполагают расширение поля деятельности обучающихся в той или иной научной области, что невозможно без сформированных коммуникационных умений и навыков. Приведенные примеры из содержания ФГОС НОО наглядно демонстрируют то, что одной из важных педагогических задач, обозначенных в этом документе, является формирование коммуникативных навыков у младших школьников.

Требования к результатам обучения, сформулированные в названном государственном документе, не являются прерогативой только общего образования. Единое образовательное пространство должно органично сочетать требования к результатам образования, а также целевые ориентиры, как в системе общего, так и в системе дополнительного образования детей, что способствует созданию единых условий для целостного развития личности обучающихся. В связи с этим, содержание дополнительного, так же, как и общего образования должно решать одну из главных задач – формирования коммуникативных навыков обучающихся.

В философской, музыковедческой, педагогической литературе исследователи выделяют различные коммуникационные формы и коммуникационные навыки, в том числе: музыкальные (М. П. Миронова, А. Н. Сохор и др.) [8, 12], художественные (М. С. Каган) [4], художественно-педагогические (Н. Г. Тагильцева) [14, 15]. 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)» [7, с. 11].

В музыкальном исполнительстве помимо индивидуальных исполнительских форм существуют и коллективные, в которых проблема формирования коммуникативных качеств личности и коммуникативных навыков является чрезвычайно актуальной. К таковым относятся хоровой коллектив, оркестр, ансамбль различных исполнителей. В этих формах музицирования происходит активный процесс общения между: исполнителями; исполнителями 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 в процессе исполнения 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 детей, участников коллективного творческого процесса.

Отдельным способом реализации такого процесса является ансамбль-специфическая форма музицирования, которая выкристаллизовывалась на протяжении многих веков [1, 3, 12]. Ансамбль всегда базируется на совместной форме творчества многих музыкантов, о чем свидетельствует уже перевод этого слова с французского («вместе»). В нем 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 имеются задачи педагогические – формирование коммуникативных навыков и создание условий для творческого взаимодействия между участниками ансамбля.

В связи с обозначенными выше вопросами, для качественного процесса функционирования ансамбля встает проблема готовности педагогов к проведению диагностических процедур по выявлению уровня сформированности коммуникативных навыков у детей. Получение

сведений путем проведения диагностирования способствует выделению педагогом 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 диагностирования 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 основными являются вопросы формирования коммуникативных навыков в творчестве. Но и выпускники педагогических вузов-руководители ансамблей отмечают существование определенных проблем, связанных с диагностикой такого необходимого для ансамблевого исполнительства навыка, как коммуникация. Данное положение не является надуманным, он вытекает из анализа анкет и опросов слушателей повышения квалификации и курсов переподготовки педагогов системы дополнительного образования, которые проводятся 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. Оценить степень развития конкретного качества или их совокупности можно по эффективности выполняемой деятельности, для которой это качество является необходимым [9, 11].

Анализ требований ФГОС НОО [5, 17], выявленные в процессе изучения психолого-педагогической литературы [2, 11], литературы по музыкальному ансамблевому исполнительству [3, 6, 13] необходимые качества инструменталистов-ансамблистов [10, 16], позволили определить следующие критерии замера развитости коммуникативных навыков, а также формы их воплощения (вербальные, невербальные) в ансамблевом исполнительстве и, в частности, в ансамбле скрипачей в Свердловской детской филармонии:

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 ансамблистов.

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 руководит исполнением непосредственно при помощи только дирижерского жеста). Данный критерий был сформулирован исходя из известного положения о том, что чем лучше дети идут на контакт с руководителем, тем эффективнее проходит репетиция и, разумеется, создается качественный конечный художественный продукт на концерте. В скрипичном ансамбле такая коммуникативная связь: руководитель (дирижер) – участники ансамбля позволяет осуществлять единое исполнение цезур, штрихов, распределение смычка, верно использовать аппликатуру, удерживать темп, динамику исполнения, а, также подстраивать свое звучание под звучание всех участников творческого коллектива. Такая коммуникация, как уже указывалась, осуществляется в процессе невербального художественного общения детей и руководителя ансамбля.

3. Согласованные с другими участниками коммуникативные действия по созданию художественного продукта в процессе исполнения ансамблевой музыкальной пьесы при ошибке исполнения одного из ансамблистов (проявляющиеся только в невербальном общении, когда при помощи движения, мимики участник ансамбля поддерживает другого исполнителя в случае его ошибки). Данный критерий раскрывает возможные действия каждого участника ансамбля при ошибке исполнения своего сотоварища по творчеству: либо остановка исполнения, либо «подхватывание» исполнения музыкальной пьесы сотоварищами и демонстрация невербальными средствами поддержки ошибившемуся (движение корпуса, кивок головы, мимика и т. д.).

Замеры по выделенным критериям проводились в ноябре 2016 года у участников ансамбля скрипачей ГАУК СО «Свердловская государственная филармония» города Екатеринбурга. Перед тем, как описывать диагностические задания и качество их выполнения детьми, дадим краткую характеристику такого учреждения системы дополнительного музыкального образования, как детская филармония. Свердловская государственная детская филармония – концертно-образовательное учреждение, в шести творческих коллективах которого: ансамбль танца «Улыбка», джаз-хор, капелла мальчиков и юношей, ансамбль скрипачей, оркестр народных инструментов, театр мюзикла обучаются более тысячи детей от 3-х до 18-ти лет. Ансамбль скрипачей начал свой творческий путь в 1991 году. В настоящее время ансамбль

подразделяется на группы первых, вторых и третьих скрипок. Как правило, младшие учащиеся исполняют третью партию и по мере взросления и овладения исполнительскими навыками переходят во вторую и в первую группу. В каждой группе есть концертмейстер, который ведет партию, показывает остальным участникам вступления и окончания музыкальных фраз и определенных фрагментов.

Все участники скрипичного ансамбля кроме детской филармонии обучаются в детских музыкальных школах (ДМШ) и детских школах искусств (ДШИ) г. Екатеринбурга. Анализ их успеваемости в общеобразовательной школе показал, что все они успешно осваивают программу общеобразовательной школы (основные оценки «четыре» и «пять»). Некоторые дети активно принимали участие в различных проектах в общеобразовательной и детской музыкальной школе. Уровень музыкального развития всех ансамблистов можно оценить выше среднего. Дети успешно справляются с теоретической частью обучения в ДМШ и ДШИ (сольфеджио, слушание музыки) и с практикой освоения основного музыкального инструмента (скрипка).

В диагностическом исследовании по выявлению развитости коммуникативных навыков принимало участие 25 детей в возрасте от 7,5 до 9,2 лет, а также 6 руководителей (2 руководителя, 2 ассистента руководителей и 2 взрослых концертмейстера). Участникам ансамбля предлагалось ответить на вопросы анкеты. Для учащихся были предложены общая часть анкеты, куда они вписывали свои данные (возраст, общеобразовательную и музыкальную школу, в которых они обучаются), а специальная часть содержала вопросы, направленные на выяснение степени развития коммуникативных навыков.

Детям было предложено ответить на следующие вопросы анкеты:

1. С кем из участников ансамбля ты бы хотел исполнять одну партию?
2. Какое твое любимое произведение, а какое любимое произведение у твоего друга-участника ансамбля?
3. С кем бы ты стал играть это любимое произведение в дуэте?
4. 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) определилось несколько лидеров: Рома П. (13 выборов) и Таня Ч. (12 выборов). Рома П. – концертмейстер группы, лучше всех знает свою партию, уверенно ведет за собой, общителен, имеет лидерские задатки и является формальным лидером. Таня Ч. – по профессиональным навыкам не уступает Роме, также отлично знает партию, но не стремится к лидерству и признает ведущую роль Ромы, который в свою очередь относится к успехам Тани ревностно.

В группе имеется еще один лидер. Как показали данные опроса о неформальном общении, наибольшее число приглашений на день рождения получила Лиза Ц. (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.

Предпочитаемых в группе оказалось 18 человек: Таня Н., Аня П. (по 7 выборов); Вова З., Миша Б., Аяна К., Лиза Ц. (по 6 выборов), остальные участники получили по 5 выборов. Но если Таня Ч., Миша Б., Аяна К. и Лиза Ц. общительны и толерантны по отношению к другим участникам группы, то высокий статус Вовы З. объясняется дружбой с лидером Ромой П., а статус Ани П. – дружбой с лидером Таней Ч.

Группа «принятых» насчитывает 4 человека: Маша М., Амина С., Макар Б., (по 3 выбора), к этой же группе необходимо отнести Гошу Д. (2 выбора, но оба взаимных). Сложности в общении возникают у Макара 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 Лену 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 проверочным, его содержание никак не было связано с ансамблевой деятельностью школьников. Результаты ответов детей несколько помешали их распределение по статусам. Так группа предпочитаемых составляет 10 человек. В нее входят «профессиональные лидеры» Рома П. (8 выборов) и Таня Ч. (7 выборов); Аня П. (6 выборов), Вова З. и Аяна К. (по 5 выборов).

В группе «принятых» (9 человек) также происходят изменения: перешли из «предпочитаемых» Миша Б. (4 выбора) и Таня М. (4 выбора),

остались Макар Б. (3 выбора) Амина С. и Гоша Д. (по 2 выбора). Макар Б. также отказался заполнять этот пункт анкеты, но те же трое участников ансамбля все-таки демонстрировали желание общаться с ним (желали пригласить его на свой день рождения).

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

Второй критерий – активность при установлении коммуникативных связей с преподавателями (руководителями ансамбля). Методом замера сформированности такой активности послужил опрос шести педагогов (руководителей ансамбля). Руководители не указали ни одного участника ансамбля, у кого был бы сформирован этот навык в полной мере. В группу детей с высокой активностью при установлении коммуникативных связей с преподавателями (руководителями ансамбля) педагогами были включены три участника: Вова З., Миша Б. и Таня Ч. 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 удастся конструктивно реагировать на такие подсказки педагогов, а также на их замечания, устранение которых способствует более успешному исполнению музыкального произведения скрипичным ансамблем. Только Таня 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 обратному отклику на требования педагога, которые выражены посредством мануальной техники (дирижирования ансамблем). Одни ансамблисты, воспринимая действия педагога, стараются найти ответные действия (играть в определенной части смычка, или определенным штрихом, например, «detache» или «martle»), но выполняют их не всегда корректно (пережимают смычок, что ведет к некрасивому звучанию, меняют динамику, могут ускорить темп, играют не в той части смычка в которой нужно, другими штрихами, и 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» не всегда

понимают переход на другие виды штрихов с «legato» на «staccato» или «spiccato»), т. е. не успевают вовремя ответить на управление исполнением, которое производится руководителем ансамбля. Особая проблема заключается в совместном начале и окончании произведения, и тут педагогам приходится добиваться совместного аутфакта. Отвечая на вопрос о готовности детей к мгновенному ответу на двигательные требования руководителя, педагоги отмечают, что у некоторых из них вызывает затруднения «готовность сразу проявить готовность к ответной исполнительской реакции».

В связи с выявленными особенностями художественной коммуникации у младших школьников (вербальной и невербальной), педагогу нужно будет найти такие эффективные приемы вовлечения их в процесс творчества, мгновенным и исполнительским ответам на двигательные требования дирижера.

Анализ опроса педагогов показал, что у большинства ребят установилось доверительное «вне исполнительское» 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 (Лиза Ц., Таня Ч., Миша Б., и Гоша Д.) активно задают вопросы, если им что-то не понятно или предлагают какие-то свои способы решения творческих задач.

Следует отметить, что уровень общения со сверстниками и с преподавателями у многих детей различен. Так Макар Б. достаточно развитый мальчик хорошо умеет общаться с взрослыми, но не имеет дружеских контактов с участниками ансамбля. Маша 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 с взрослыми имеются у Тани Н., Ани П. и Лены К. Но если Лена К. – сложный ребенок с явно выраженным эмоциональным зажимом, то Аня П., наоборот, стремится своим поведением обратить на себя внимание остальных участников ансамбля: спорит с преподавателем, включает какие-то реплики в процессе исполнения, не всегда позитивно принимает «подсказку» педагога для улучшения качества исполнения. Вместе с тем Аня обладает хорошими профессиональными и ансамблевыми навыками. Более сложные проблемы у Тани Н., которая очень добрая и доброжелательная со сверстниками, но рассеянна и неаккуратна, что сказывается на ее исполнении в ансамбле, отчего педагоги часто поправляют ее, вовлекают в процесс обсуждения качества исполнения того или иного музыкального произведения.

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 следует «следить за остальными участниками ансамбля и стараться играть в той же части смычка с такой же громкостью, как и все» При этом о помощи товарищу никто из них не говорит;

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

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

Отдельно стоит отметить, что 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 какие-то одобрение» невербальными средствами.

Этот опрос показал, что для педагогов ансамбля скрипачей следует обратить внимание на формирование навыков взаимодействия ансамблистов в случае появления ошибок в исполнении отдельными участниками ансамбля. Этой чрезвычайно актуально, т. к. членами ансамбля являются младшие школьники, риски допущения ошибок и просчетов в исполнении у которых более высокие, чем, например, в ансамбле старшеклассников. Очевидно, педагогам следует провести либо 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, если их несколько, могут создать ситуацию исполнения ими ансамблевого произведения, добавив в это исполнение ролевую игру, когда преднамеренно педагоги ошибаются, но демонстрируют детям возможность поддержки ошибающемуся.

Вывод. Проведенная диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников – участников ансамбля скрипачей Свердловской детской филармонии выявила следующее:

1. Педагогу, концертмейстеру, руководителю следует определить и внедрить в работу со скрипичным ансамблем младших школьников

методы и приемы, способствующие развитости коммуникативных навыков детей в ансамбле 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 готовым 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 «вне исполнительского», чтобы в коллективе не осталось «пренебрегаемых» участников ансамбля.

3. Педагогу, концертмейстеру, руководителю ансамбля необходимо: разработка плана совместных действий с детьми и созданию условий для обучения ансамблистов навыкам взаимопомощи, невербальной коммуникации-одобрения при ошибке исполнения тем или иным участником ансамбля, а также включение юных ансамблистов в процесс обучения формам невербальной коммуникации-поддержки, ошибающимся в ансамблевом 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, введение парного включения в работу хорошо контактирующих с педагогами участников ансамбля, но отвергаемыми ее членами, с другими детьми, вводить практику назначения разных (и даже не очень сильных в техническом плане ансамблистов) концертмейстеров на занятия-репетиции, создавать условия возможности выражения несогласия по исполнению теми или иными участниками ансамбля не педагогам, а детям.

5. Педагогам и концертмейстеру следует разработать игры на внимательность 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 или 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, 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 в разных детских творческих ансамблевых коллективах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Музыка, 1974. 336 с.
2. Битянова М. Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике. М.: ООО «Чистые пруды», 2005. 32 с.
3. Готтлиб А. Первые уроки фортепианного ансамбля. М.: Музыка, 1971. Вып. 3. С. 91-98.
4. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
5. 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.
6. Лукьянова Е. П. Формирование профессионально-коммуникативных качеств музыканта-исполнителя в классе камерного ансамбля: монография / Урал. гос. консерватория им. М. П. Мусоргского. Екатеринбург, 2007. 121 с.
7. Миронов В. В. Современные трансформации в культуре. СПб.: СПбГУП, 2011. 118 с. (Избранные лекции Университета. Вып. 122).
8. Миронова М. П. Музыкальная коммуникация в контексте современного гуманитарного знания. Саранск: Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева, 2012. 125 с.
9. Никитина Н. И., Верёвкина А. Н., Машкович Н. В. Некоторые аспекты процесса развития коммуникативных навыков младших школьников // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2016. № 3 (9). С. 69-72.
10. Опрышко Н. Г. Некоторые особенности работы над фортепианными ансамблями в младших классах ДМШ и ДШИ // Научный альманах. 2015. № 10 (12). С. 345-347.
11. Попова-Денисова С. В. Развитие межличностных отношений у младших школьников // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 41. С. 109-113.
12. Сохор А. Н. Музыкальная жизнь и общественно-музыкальная коммуникация // Вопросы социологии и эстетики музыки. Л.: Советский композитор, 1980. С. 120-136.
13. Степанова Н. В. Коммуникация в системе межличностного взаимодействия исполнителей в фортепианном ансамбле // Музыкальное

образование сегодня: поиски, инновации, проблемы: тез. докл. всерос. научн.-практ. конф., 3 февр. 2010 г. Челябинск: ЧГИМ, 2010. Вып. 2. С. 23-25.

14. Тагильцева Н. Г. Искусство в формировании коммуникативных навыков младших школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 1. С. 56-60.

15. Тагильцева Н. Г. Художественное общение в формировании коммуникативных навыков младших школьников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 1. С. 17-20.

16. Трофимова С. В. Ансамбль скрипачей в классе скрипки // Научные исследования: от теории к практике. 2015. № 1 (2). С. 119-122.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложенные в данном учебном пособии студентам задания, как для уроков музыки в общеобразовательной школе, так и для работы в музыкальных школах и детских школах искусств для сольных уроков и для ансамбля / оркестра могут быть адаптированы к условиям класса, а также к уровням освоения различных технических навыков детей и уровням технического развития юного исполнителя. Однако, помимо этого, несомненно, формируемое художественное общение будет стимулировать появление интереса детей к музыкальному искусству, а также к композитору, исполнителю, так как именно в процессе художественного общения дети будут выходить на взаимодействие с этими субъектами и квази-субъектами, без которых существование музыкального искусства невозможно.

Художественное общение будет способствовать формированию коммуникативных навыков, личностному развитию обучающихся, включению их не только в совместную работу, но также и в коллективное творчество. Поможет учащимся в будущем хорошо встроиться в трудные взаимоотношения социума в целом, и в рабочем коллективе, в частности.

Методы и приемы введения обучающихся общеобразовательных, детских музыкальных и детских школ искусств, рассмотренные в данном учебном пособии, позволят будущим педагогам и учителям успешно формировать у детей их общую и музыкальную культуру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеев, В. Семиотика / В. Агеев. – М. : Издательство «Весь Мир», 2002. – 256 с.
2. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Москва : Книга по требованию, 2012. – 376 с.
3. Баренбойм, Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – Л. : Советский композитор, 1979. – 352 с.
4. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 420 с.
5. Берлянич, М. М. Основы воспитания начинающего скрипача / М. М. Берлянич. – СПб. : Изд-во «Планета музыки», 2020. – 256 с.
6. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.
18. Боров, Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Боров. – Москва : Высшая школа, 2002. – 511 с.
19. Бреусова, Т. А. Художественное общение как фактор становления духовного опыта младшего школьника / Т. А. Бреусова // Электронный научно-педагогический журнал. – 2008 – № 8. – С. 27-36.
20. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – Москва : Просвещение, 1968. – 150 с.
21. Гинзбург, Л. С. О работе над музыкальным произведением / Л. С. Гинзбург. – 4-е. – Москва : Музыка, 2022. – 232 с.
22. Горюнова, Л. В. Музыка – язык общения / Л. В. Горюнова // Искусство в школе. – 2004. – № 5. – С. 3-11.
23. Готсдинер, М. А. Краткие очерки о скрипичном искусстве / М. А. Готсдинер. – М. : Классика-XXI, 2002. – 89 с.
24. Дмитрива, Л. Г. Методика музыкального воспитания в школе / Л. Г. Дмитрива, Н. М. Черноиваненко. – 2-е изд. – М. : Академия, 1998. – 240 с.
25. Еремеев, А. Ф. Границы искусства: социальная сущность художественного творчества / А. Ф. Еремеев. – Москва : Искусство, 1987. – 318 с.
26. Ержемский, Г. Л. Психология дирижирования / Г. Л. Ержемский. – Москва : Музыка, 1988. – 96 с.
27. Заплата, Е. А. Внедрение полихудожественного подхода в образовательный процесс школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла / Е. А. Заплата // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – С. 131-138.

28. Кабалевский, Д. Б. Дело всей жизни / Д. Б. Кабалевский. – М., 1995.
29. Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д. Б. Кабалевский. – 3-е изд., испр. – М., 1989.
30. Кабалевский, Д. Б. Про трех китов и про многое другое. Книжка о музыке / Д. Б. Кабалевский. – 3-е изд. – М., 1976.
31. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – Москва : Просвещение, 1981. – 192 с.
32. Каган, М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 319 с.
33. Коротаева, Е. В. «Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве»: научная школа Е. В. Коротаевой / Е. В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 195-199.
34. Куприна, Н. Г. Музыка в личностном развитии / Н. Г. Куприна. – Текст : электронный // Педагогика искусства. – 2014. – № 4. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/muzyka-v-lichnostnom-razvitii-rebenka>.
35. Курлапов, М. Н. Методика формирования навыков художественного общения младших школьников в ансамбле скрипачей / М. Н. Курлапов // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 59-64.
36. Курлапов, М. Н. Проектный менеджмент как средство продвижения творческого коллектива (на примере ансамбля скрипачей СГДФ) : выпускная квалификационная работа : магист. дис. / М. Н. Курлапов. – Екатеринбург, 2017. – 88 с.
37. Курлапов, М. Н. Формирование взаимодействия между участниками и дирижером в ансамблевой деятельности / М. Н. Курлапов // 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, 2020а. – С. 82-87.
38. Лагутин, А. А. Основы педагогики музыкальной школы / А. А. Лагутин. – М. : Музыка, 1985. – 146 с.
39. Лисина, М. И. Формирование личности ребёнка в общении / М. И. Лисина – СПб. : Питер, 2009. – 318 с.
40. Лотман, Ю. М. Общество, культура, человек / Ю. М. Лотман. – Москва : Новое литер. образ., 1993. – С. 53-58.
41. Лхамцэрэн, Б. К вопросу восприятия художественного произведения / Б. Лхамцэрэн // Вестник Тамбовского университета. – 2008. – Вып. 12 (68). – С. 177-181.

42. Матвеева, Л. В. Полихудожественное воспитание в школе : учебное пособие для самостоятельной работы обучающихся / Л. В. Матвеева, Н. Г. Тагильцева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 132 с.
43. Меандров, Г. Метод проектов в начальной школе. В помощь комплексно-проектной работе : метод. пособие для педагогов / Г. Меандров ; Уральская обл. опытная станция соцвоса им. В. И. Ленина ; под ред. Пумпянского, Калгановой. – Свердловск ; М. : Госиздат, Уральское обл. отделение, 1931. – С. 9-18.
44. Медушевский, В. В. Внемлите ангельскому пению / В. В. Медушевский. – Минск, 2000.
45. Медушевский, В. В. О содержании понятия «адекватное восприятие» / В. В. Медушевский // Восприятие музыки. – 1980. – С. 141-155.
46. Мильтонян, С. О. Педагогика гармоничного развития скрипача / С. О. Мильтонян. – М. : Планета музыки, 2020. – 324 с.
47. Музыка в школе. Вып. I. Песни и хоры для учащихся начальных классов / сост. Г. П. Сергеева. – М., 2000.
48. Музыкальное образование в школе / под ред. Л. В. Школяр. – М., 2001.
49. Мусин, И. А. Язык дирижерского жеста / И. А. Мусин. – Москва : Музыка, 2006. – 232 с.
50. Назайкинский, Е. В. Логика музыкальной композиции / Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1982. – 221 с.
51. 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.
52. Савенкова, Л. Г. Технологии интегративного полихудожественного обучения / Л. Г. Савенкова // Педагогика искусства. – 2011. – № 3.
53. Сергеева, Г. П. Практикум по методике музыкального воспитания в начальной школе / Г. П. Сергеева. – М., 2000.
54. Сергеева, Г. П. Русская музыка в школе / Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. – М., 1998.
55. Тагильцева, Н. Г. Диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников – участников скрипичного ансамбля / Н. Г. Тагильцева, М. Н. Курлапов // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 68-75.
56. Тагильцева, Н. Г. Теория и практика формирования художественного общения участников детского музыкального коллектива : монография / Н. Г. Тагильцева, М. Н. Курлапов ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2022. – 180 с.

57. Торшилова, Е. М. Общие принципы художественного развития детей и направления их совершенствования в системе дополнительного образования / Е. М. Торшилова // Наука и школа. – 2015. – № 5. – С. 190-194.

58. Школяр, Л. В. Научная школа педагогики искусств и современная образовательная практика / Л. В. Школяр // Гуманитарное пространство. – 2013. – Т. 2, № 1. – С. 74-77.

59. Юсов, Б. П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / Б. П. Юсов. – Луганск, 1990. – 175 с.

60. Я познаю мир: Детская энциклопедия: Музыка / авт.-сост. А. С. Кленов ; под общ. ред. О. Г. Хинн. – М., 1998.

Учебное издание

Тагильцева Наталия Григорьевна

заведующий кафедрой музыкального образования,
доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «УрГПУ»

Курлапов Михаил Николаевич

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры международной экономики и менеджмента,
ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России
Б. Н. Ельцина»

**Художественное общение
в полихудожественном воспитании
обучающихся в учреждениях общего
и дополнительного образования**

Компьютерный набор и верстка оригинал-макета М. Н. КУРЛАПОВ

Подписано в печать 20.02.2023. Формат 60х84^{1/16}
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 5,8. Уч.-изд. л. 5,5.
Тираж 500. Заказ 5403.

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета.
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru



620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, www.uspi.ru