

**СОВРЕМЕННОЕ ИСКУССТВО
КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА
ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

И.А. Соловцова

*Волгоградский государственный
социально-педагогический университет*

А.И. Шипицин

*Волгоградский государственный
социально-педагогический университет*

**ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ
СОВРЕМЕННОГО ИСКУССТВА
ШКОЛЬНЫМ УЧИТЕЛЕМ:
ОЦЕНКИ, СУЖДЕНИЯ,
УРОВЕНЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Тезисы. Представлены результаты анкетирования, которые позволяют судить о профессионально-личностной позиции педагогов в отношении современного искусства, об уровне их компетентности в области современного искусства и художественной культуры.

Ключевые слова: современное искусство, воспитательный потенциал современного искусства, содержание воспитания, учитель общеобразовательной школы.

Введение.

В современной педагогической науке искусство рассматривается либо как содержательная основа воспитания (Л.М. Лузина, Е.А. Сиротина, И.А. Соловцова), либо как одно из важнейших средств воспитания (Т.Г.

Русакова, Н.Е. Щуркова), а педагог – как «посредник между ребёнком и культурой» [1], организатор диалога, позволяющего учащимся понять разнообразные произведения искусства и выявить их ценностные основы. Каждый учитель в процессе своей педагогической деятельности обращается к искусству для решения разнообразных воспитательных задач. Однако анализ массовой педагогической практики свидетельствует о том, что большинство учителей предпочитает работать со всемирно известными образцами классического искусства и шедеврами мировой художественной культуры, созданными в период до XX века либо продолжающими в современных условиях классическую традицию, и крайне редко обсуждает с учащимися современное искусство, несмотря на его богатую историю и широкое признание со стороны специалистов.

В процессе многолетних наблюдений за деятельностью педагогов общеобразовательных школ мы обратили внимание на то, что учителя крайне редко используют для решения воспитательных задач произведения современного искусства. Это, как правило, кинематографические, иногда – литературные (прозаические) и живописные произведения, созданные начиная с 90-х гг. XX в. При этом среди предлагаемых школьникам произведений искусства практически отсутствуют те, которые представляют принципиально новые виды, направления, стили и жанры искусства («contemporary art»). Между тем среди произведений современного искусства немало таких, которые затрагивают и раскрывают серьёзные проблемы духовного и нравственного свойства; они неоднозначны как по содержанию, так и по способам его выражения, что является необходимым условием поиска целей, смысла, содержания жизни, составляющего механизм воспитания. Кроме того, эти

произведения созданы в ту же эпоху, в которую живут и взрослеют современные школьники, они отражают особенности мировосприятия современного человека, контекст его жизни.

Таким образом, налицо противоречие между воспитательным потенциалом, которым обладают произведения современного искусства, и крайне редким их использованием учителями для решения воспитательных задач. Определить причины данного противоречия позволит выявление особенностей восприятия современного искусства школьными учителями: характера отношения педагогов к современному искусству, их представлений о типичных чертах современного искусства, а также уровень общих знаний педагогов в сфере современного искусства – основных видов, ключевых произведений и т.д.

Материалы и методы.

Ведущим эмпирическим методом являлось анкетирование. В качестве респондентов выступили педагогические работники общеобразовательных организаций. Было получено 227 анкет, материалы которых подверглись качественному и количественному анализу. Среди видов качественного анализа - герменевтический и контент-анализ визуального материала при работе с произведениями современного искусства, интерпретативный и компаративный анализ оценок и суждений респондентов о современном искусстве и его воспитательном потенциале; из количественных методов использовался статистический анализ эмпирических данных. Для обработки эмпирических данных применялся также метод ранжирования.

Основные понятия.

Точного и однозначного определения термина «современное искусство» на сегодняшний день не

сложилось, что не удивительно, учитывая широкий спектр жанров и направлений, подвижность и условность границ такого искусства. Впервые выражение «современное искусство» употребила известный американский критик, искусствовед Розалинда Краусс в конце 1960-х годов XX столетия для того, чтобы отграничить искусство после Второй мировой войны от искусства первой половины XX века, в частности от модернизма. В английском языке существует четкое разделение современного искусства на «модернизм» («modern art») – искусство от импрессионистов до середины 1960-х гг. XX в. и «современное искусство» («contemporary art») – искусство с конца 1960-х гг. XX в. до наших дней. Поэтому не случайно существуют Museum of Modern Art и Museum of Contemporary Art.

В русском языке термин «современное искусство» закрепился в 1990-х гг. XX в. как прямой перевод с английского и часто использовался с незначительными смысловыми различиями вместе с выражением «актуальное искусство» для обозначения новаторских художественных практик, появившихся во второй половине XX века.

Таким образом, термином «современное искусство» арт-критики, кураторы и искусствоведы обозначают искусство второй половины XX столетия и наших дней, нацеленное на исследование и интерпретацию сложного, быстро меняющегося мира с использованием разнообразных художественно-выразительных средств и языков, на основе философских, психологических, социокультурных концепций и новых технологий. Важнейшими атрибутами такого искусства являются его экспериментальность, неканоничность, злободневность, инновационность, критическое содержание. Примером современного искусства может служить перформанс,

видео-арт, концептуальное искусство. Важно подчеркнуть, что в соответствии с данным подходом далеко не все произведения, созданные в наши дни, классифицируются специалистами как современное искусство, например, в силу того, что они могут быть выполнены в традиционной манере.

Тем не менее, учитывая специфику предмета нашего исследования, размытый понятийный аппарат, небольшую аудиторию и неоднозначный статус современного искусства в российском контексте, в рамках нашего исследования мы посчитали продуктивным не ограничиваться изучением педагогического потенциала только contemporary art, а рассматривать современное искусство в более широком значении, понимая под ним в том числе художественные произведения, созданные в последние десятилетия, но продолжающие классическую традицию, а также наиболее актуальные, модные, популярные образцы массовой культуры, такие как аниме, комиксы, видеоблоги и др.

Гипотеза исследования в рамках статьи.

По нашим предположениям, среди причин, в силу которых педагоги отказываются от использования произведений современного искусства для решения воспитательных задач, могут быть:

- слабое знакомство педагогов с видами, направлениями, жанрами современного искусства;
- стереотипы в восприятии современного искусства в целом (представление о современном искусстве как о примитивном, лишённом смысла, оказывающем негативное влияние на духовное и нравственное развитие человека);
- строгое следование рекомендациям, представленным в методической литературе, где уже определён круг произведений искусства, которые целесообразно

использовать для решения воспитательных задач (как правило, это классические, проверенные временем произведения);

– личные и профессиональные убеждения и предпочтения педагогов.

Практическая работа, направленная на проверку гипотезы.

Анкетирование проводилось в апреле 2020 года. Было опрошено 227 респондентов в возрасте от 22 до 65 лет – учителей, работающих в городских и сельских общеобразовательных школах, лицеях, гимназиях, центрах специального образования Волгоградской, Оренбургской, Псковской, Смоленской областей РФ. Подавляющее большинство опрошенных (94,3%) работает в городских общеобразовательных организациях. Педагогический стаж респондентов: менее 5 лет – 14,1%, 5-10 лет – 10,1%, 10-15 лет – 7,5%, 15-20 лет – 7,9%, 20-30 лет - 26%, более 30 лет - 26%. В анкетировании приняли участие учителя всех предметов, которые преподаются в организациях общего образования. Таким образом, выборка достаточно репрезентативна для учителей, работающих в городских школах.

Авторами была разработана анкета смешанного типа, содержащая четыре блока закрытых, полузакрытых и открытых вопросов с возможностью единственного выбора ответа, множественного выбора и собственного варианта ответа. Первый блок вопросов посвящен социально-демографическим характеристикам – пол, возраст, образование, место работы, преподаваемый предмет, стаж респондента. Второй блок вопросов ориентирован на выявление отношения учителей к воспитательной работе, факторов, определяющих использование произведений искусства для решения учебных/воспитательных задач, осведомленно-

сти педагогов о предпочтениях учащихся в области искусства и массовой художественной культуры. Третий блок вопросов позволил выяснить отношение учителей к современному искусству, его характеристикам и степени популярности, определить место, которое современное искусство занимает в педагогической деятельности и возможности его использования в решении учебных/воспитательных задач на конкретных примерах. Четвертый блок вопросов направлен на изучение практического опыта организации работы дискуссионных площадок для обсуждения художественных произведений в школе и востребованности методических рекомендаций и материалов по применению произведений искусства в воспитательной работе. С точки зрения задач данной статьи особый интерес представляют ответы учителей, полученные на вопросы третьего блока.

Результаты исследования и обсуждение.

Для оценки культурного бэкграунда учителей в области contemporary art респондентам был задан вопрос «Какие виды современного искусства Вам известны?» с набором вариантов (граффити, инсталляция, видео-арт, перформанс, паблик-арт, концептуальное искусство, саунд-арт, ленд-арт) и возможностью множественного выбора с добавлением своего варианта. Ответы распределились следующим образом. Практически все опрошенные (93,4%) знакомы с граффити, 71,8% знают такой вид искусства, как инсталляция, немногим менее половины респондентов известны видео-арт (49,3%) и перформанс (46,7%), паблик-арт и концептуальное искусство в равной мере назвали 26,9% учителей, саунд-арт - 20,3%, ленд-арт - 11,5% опрошенных. На наш взгляд, данные показатели отражают поверхностный уровень знаний учителей о видах и направлениях современного искусства, вне зависимости от

преподаваемого предмета. Так, большая известность граффити вполне объяснима его функционированием в повседневном городском пространстве, относительной простотой и доступностью для восприятия и понимания, обусловленными спецификой формы и содержания. Показательно, что только один респондент дополнил предложенный перечень видов искусства собственным вариантом – ресайклинг-арт.

Для уточнения полученных данных респондентам также был задан вопрос с множественным выбором «Какие из представленных произведений современного искусства Вам известны?» и предложены шесть изображений: 1. «Метатель цветов» Бэнкси; 2. «Собака из воздушных шаров» Д. Кунса; 3. «Как встретить ангела» И. Кабакова; 4. «Физическая невозможность смерти в сознании живущего» Д. Херста; 5. «Шагающий человек I» А. Джакометти; 6. «32 банки супа Кемпбелл» Э. Уорхола. Выяснилось, что 20,3% опрошенных не знакомо ни одно из предложенных произведений, включая хрестоматийную работу известного во всем мире граффити-художника Бэнкси и давно ставшее классикой изображение банок супа «Кемпбелл» Энди Уорхола. Это демонстрирует реальный уровень знаний учителей как естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин в сфере искусства второй половины XX – начала XXI вв., который можно охарактеризовать как не очень высокий. Следует признать, что подобный результат был ожидаем, поскольку современное искусство в России не имеет массовой аудитории и развитой сети институций. По результатам проведенного в 2018 году комплексного исследования аудитории современного искусства в крупных нестоличных городах России был составлен объективный портрет типичного посетителя площадок современного искусства, который мало

соотносится с портретом типичного педагога: «современный житель большого города с гибкой и саморегулирующейся занятостью и размытыми границами между работой и отдыхом, сознанием ценности автономности и самостоятельности» [2, с. 33].

О роли современного искусства в личностном и профессиональном саморазвитии педагогов красноречиво свидетельствуют ответы на вопрос «Следите ли Вы за новинками в области искусства?», из которых видно, что больше половины респондентов (54,2%) не интересуются новинками в области искусства. Очевидно, что такой высокий показатель оторванности российских учителей от актуальных образцов, модных тенденций, новинок в области искусства и современной культуры имеет комплекс объективных причин, но, как бы то ни было, данное обстоятельство затрудняет возможность и эффективность массового использования образцов неклассического искусства в решении воспитательных задач.

При этом важно подчеркнуть, что у абсолютного большинства учителей отсутствуют негативные установки и стереотипные предубеждения в отношении современного искусства. Лишь 19 респондентов (8,3%) в своих ответах на вопрос «Какие характеристики, с Вашей точки зрения, подходят для описания современного искусства?» отметили отрицательные характеристики – бессмысленное, раздражающее, отталкивающее, псевдоискусство. Характерно, что 16 из 19 педагогов данной группы, то есть 84%, не следят за новинками в области искусства. Неприятие, раздражение и возмущение являются типичной реакцией субъекта на то, что непонятно, заставляет искать ответы, ставит в неловкое положение. «Трудность в восприятии современного искусства связана с тем, что в отличие от искусства

предыдущих поколений, где в художественной жизни общества находили отражение главные движущие идеи духовной составляющей данной эпохи или культуры, с началом великого и трагичного XX в. исчезла и некая единая направленность цивилизации и культуры. <...> Это искусство, отражая процессы современного ему общества, провозглашая эстетику современной культуры, отличается отсутствием каких бы то ни было канонов и эстетических норм» [З, с. 14].

По мнению остальных педагогов (91,7%), для описания современного искусства больше подходят такие умеренно позитивные и нейтральные характеристики, как «яркое, дерзкое, нестандартное», «инновационное», «странное, не всегда понятное», «интересное, заставляющее задуматься», «эпатажное, провокационное, шокирующее». Педагогически целесообразный вариант ответа «интересное, заставляющее задуматься», открывающий возможности использования произведений современного искусства в воспитательной деятельности, выбрали 34,4% респондентов. Таким образом, мы можем предварительно констатировать открытость учителей новому опыту, готовность к экспериментам и оригинальным подходам, что подтверждается результатами количественного исследования, показавшего, что 63,4% опрошенных в своей педагогической деятельности обращаются в той или иной мере к произведениям современного искусства для решения учебных и воспитательных задач как на уроках так и вне их, а также успешным практическим опытом применения современных художественных практик в дополнительном образовании детей и молодежи. С.А. Егорычева в статье «Возможности применения современных художественных практик в эстетическом воспитании» описывает российские кейсы, демонстрирующие большой образо-

вательный и воспитательный потенциал творческих проектов на основе современного искусства [4].

Анализ приведенных респондентами примеров произведений современного искусства, используемых для решения учебных и/или воспитательных задач, выявил, что педагоги предпочитают в своей работе прибегать к произведениям искусства, созданным в последние десятилетия (конец XX – первые десятилетия XXI в.), но продолжающим классическую традицию, а также к наиболее модным и актуальным образцам массовой культуры. Contemporary art используют только 10,6% опрошенных. Для понимания общей картины мы отобрали наиболее содержательные и конкретные ответы и сгруппировали их по видам искусства.

Литература: современные христианские притчи, «Щегол» (Д. Тартт), «Чучело» (В. Железников), «Гарри Поттер» (Дж. Роулинг), «Несвятые святые» (Т. Шевкунов), произведения Л. Улицкой, А. Иванова.

Музыка: рок-оперы, современный рэп, поп-музыка, В. Цой, Х. Циммер, Макс Рихтер, Сурганова, музыкальные сочинения Э.Л. Уэббера, Джона Кейджа.

Кино: художественные фильмы «Училка», «Союз спасения», «Брестская крепость», «Сталинград», «Ладога».

Живопись: гиперреализм, трехмерная графика, произведения И. Глазунова.

Скульптура: ресайкл-арт, инсталляции, скульптуры М. Шемякина, З. Церетели.

О размытости у педагогов представлений о современном искусстве свидетельствует тот факт, что некоторые респонденты в качестве примеров произведений современного искусства приводили произведения М. Булгакова, И. Босха, В. Ван Гога, М. Врубеля, К. Малевича, импрессионистов.

С педагогической точки зрения существенный интерес представляет отношение учителей к эстетическим предпочтениям учащихся. 7,5% опрошенных учителей убеждены в том, что произведения, которые смотрят и слушают учащиеся, чрезвычайно низкого качества («Фантастика и триллеры (засоряют мозги)»), 6,2% респондентов считают, что произведения современного искусства не обладают воспитательным потенциалом. Пятеро из числа опрошенных не считают нужным знать об эстетических предпочтениях учащихся, поскольку либо предпочитают классические произведения искусства современным, либо полагают, что в их распоряжении и без того достаточно художественного материала, который можно использовать в процессе воспитания. Таким образом, результаты опроса по данному параметру также свидетельствуют о том, что процент учителей, негативно относящихся к современному искусству и отрицающих его воспитательный потенциал, сравнительно невысок (не более 15%).

Об отношении учителей к современному искусству свидетельствуют и ответы на вопрос «Если Вы не используете в своей педагогической деятельности произведения современного искусства, то почему?», предполагавший возможность множественного выбора и возможность собственного варианта ответа. После ранжирования ответов были получены следующие результаты (представлены в порядке убывания количества выборов):

1 – «Думаю, что проверенные временем произведения искусства лучше подходят для решения учебных и воспитательных задач».

2 – «В педагогической, психологической и методической литературе нет рекомендаций по поводу того,

как надо работать с произведениями современного искусства».

3 – «Я не разбираюсь в современном искусстве».

4 – «Мне трудно понять, что хотят сказать современные художники своими произведениями, какие мысли и чувства хотят донести до аудитории».

5 – «Считаю, что современное искусство разрушительно влияет на духовное и нравственное развитие учащихся».

6 – «Использование произведений современного искусства неприменимо к моему предмету».

7 – «Затрудняюсь ответить».

8 – «Нет времени».

При этом статистически значимыми являются ответы, отнесённые к первым четырём рангам, что подтверждает приведённые выше данные. Однако убеждённость небольшого числа педагогов в деструктивном характере современного искусства (5 ответов) и/или в том, что существуют предметы, в процессе изучения которых невозможно решать воспитательные задачи с помощью произведений современного искусства (2 ответа), заслуживает серьёзного внимания, поскольку отражает весьма распространённые стереотипы в восприятии современного искусства и педагогические стереотипы.

Выводы.

Результаты проведённого исследования позволяют сделать следующие выводы.

Воспитательный потенциал современного искусства не реализуется в должной мере, что обусловлено в первую очередь недостаточным уровнем знаний педагогов о современном искусстве.

Абсолютное большинство учителей лояльно по отношению к современному искусству, не имеет в отношении современного искусства негативных

предубеждений и не испытывает к нему неприязни. Количество респондентов, использовавших при описании современного искусства отрицательные характеристики, составляет менее 10% от общего числа опрошенных.

Педагоги обладают недостаточной компетентностью в области современного искусства и художественной культуры, что проявляется в слабом знании видов, жанров, направлений, конкретных произведений современного искусства, ошибках при отнесении определённых произведений к современному искусству, в том, что большинство учителей не следит за актуальными тенденциями и новинками в области искусства.

Учителя, практикующие в своей профессиональной деятельности решение воспитательных задач средствами современного искусства, предпочитают обращаться к произведениям, созданным в последние 3-4 десятилетия, но продолжающим классическую традицию, в меньшей мере – к наиболее модным и актуальным образцам массовой культуры. Воспитательные возможности contemporary art реализуются учителями значительно реже.

В целом учителя открыты новому опыту и заинтересованы в применении произведений современного искусства для решения воспитательных задач.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00809.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е.В. Гуманитарная миссия воспитания в современном мире // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. – М.: 21-22 апреля. Ч.1. – М.: Изд-во РУДН, 2016. – С. 26-44.

2. «Что-то новое и необычное»: аудитория современного искусства в крупных городах России / Отв. ред. А.Ю. Прудникова, науч. ред. Л.Е. Петрова. – Москва; Екатеринбург: Кабинетный ученый; Екатеринбург: Екатеринбургская академия современного искусства, 2018. – С. 33.

3. Леванова Е.Ф. Современное искусство и его многомерность // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2014. № 3(15). С. 14.

4. Егорычева С.А. Возможности применения современных художественных практик в эстетическом воспитании // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2017. № 1(21). С. 80-88.

Л.В. Осипова

*Волгоградский государственный
социально-педагогический университет*

ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Тезисы. В статье рассматриваются возможности театрального искусства в воспитательной деятельности педагога, где данный вид искусства выступает средством воспитания, и в подготовке будущих учителей к воспитательной деятельности.

Ключевые слова: искусство, театральное искусство, педагогическое творчество, театральная педагогика, воспитательная деятельность.

Введение.

Одной из сфер жизнедеятельности, эффективно влияющей на саморазвитие личности, является искусство. Л.С. Выготский характеризовал искусство как «со-

вокупность эстетических знаков, направленных к тому, чтобы возбудить в людях эмоции» [1, с. 20-21]. По мнению А.А. Леонтьева, искусство является обогащением существующей действительности, зеркалом человеческой души, духовного, а не внешнего облика человека [2]. Л.Н. Столович считает, что главная функция искусства – преобразование человека как субъекта в личность [3].

Н.Е. Щуркова убеждена, что искусство представляет детям художественный образ Человека и его Жизни, пленяет подростка и юношу образом достойного, наполняет душу идеалами без наставлений, доказательств, поучений и устрашений. По мнению ученого, родители и педагоги должны ввести в реальную действительность ребенка обязательное общение с искусством не как отдельное и редкое мероприятие, а как постоянный и обязательный элемент воспитания. Общение с искусством понимается Н.Е. Щурковой не как простое информационное накопление знаний. Искусство – это всегда общение человека с людьми посредством художественного образа, необходимо вместе с детьми разобраться, в чем оно заключается: что говорит нам? чем потрясает? чем волнует? Зачем художник взял перо, кисть? И главное: как видится жизнь в том или ином произведении [4, с. 59].

В качестве особо перспективного направления совершенствования воспитательной деятельности педагога Н.Е. Щуркова рассматривает театральное искусство. Включение в процесс воспитательного взаимодействия элементов театрализации, по ее мнению, позволит детям и подросткам и осмыслить разнообразные жизненные ситуации, понять ценностные основы человеческих взаимоотношений [4].

Главными проводниками в увлекательный мир искусства для ребенка являются родители и учитель. Учитель, владеющий не только адекватными средствами и методами, но и умеющий творчески подходить к их реализации.

Целью данной статьи является конкретизация и систематизация научных представлений о возможностях театрального искусства в воспитательной деятельности педагога и об условиях их успешной реализации.

Материалы и методы.

В качестве теоретических методов выступили: анализ положений и выводов, представленных в отечественной психологической и педагогической литературе, классификация и обобщение. Поскольку исследование носит теоретический характер, в качестве материалов выступают философские (Л.И. Столович), психологические (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев) и педагогические (О.С. Булатова, О.М. Головенко, В.А. Ильев, П.Ю. Козодаев, В.П. Кузовлев, Т.Н. Полякова, Н.Е. Щуркова) исследования, в которых отражены различные аспекты использования театрального искусства в процессе подготовки педагога к воспитательной деятельности и в процессе решения педагогом воспитательных задач.

Основные понятия.

Основным в данной статье выступает понятие «театральное искусство». Театральное искусство, согласно словарным определениям, это вид искусства, в основе которого лежит художественное отражение жизни, осуществляемое посредством драматического действия, исполняемого актерами перед зрителями. В разных определениях акцентируются разные аспекты театрального искусства: его коллективный характер (основное произведение театрального искусства – спектакль –

создается усилиями творческого коллектива), синтетический характер (театральное искусство представляет собой синтез искусств – литературы, музыки, живописи, хореографии и т.д.), эмоциональное и духовное единение актеров и зрителей, ориентация на отражение наиболее значимых духовных, нравственных, социальных проблем. Именно благодаря названным характеристикам театральное искусство обладает большими возможностями в решении воспитательных задач.

Гипотеза исследования в рамках статьи.

По нашим предположениям, среди причин, в силу которых будущие учителя затрудняются решать ситуативные воспитательные задачи, не готовы управлять своим психическим состоянием, действовать в публичной обстановке, оценивать ситуацию общения, привлекать внимание аудитории, импровизировать, образно излагать свои мысли, не владеют техникой речи, пластикой, выразительным жестом, является отсутствие подготовки обучения педагогическому мастерству на основе элементов театрального искусства в вузах.

Практическая работа, направленная на проверку гипотезы.

В процессе изучения философских, психологических, педагогических исследований был осуществлен анализ контекста, в котором употребляется понятие «театральное искусство». Было установлено, что данное понятие используется, как правило, в двух случаях: 1) когда речь идет о воспитании педагогом учащихся средствами театрального искусства; 2) когда говорится о подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности. Во втором случае исследователи оперируют такими понятиями, как «театральная педагогика», «педагогическое творчество», «творческие способности педагога».

Результаты исследования и обсуждение.

В научной литературе (Ю.П. Азаров, Е.В. Бережнова, В.И. Загвязинский, И.Я. Зязюн, В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова, Н.Д. Никандров, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий и др.) творчество рассматривается как необходимый элемент педагогической деятельности; раскрыты такие понятия, как «творческая личность учащегося» и «педагогическое творчество», выявлены условия и возможности достижения педагогического творчества и его самодиагностики; определены этапы, уровни и предмет творческой педагогической деятельности.

В исследовании Т.Н. Поляковой признаки проявления творческих способностей в человеке совпадают с признаками творческого учителя, что позволяет автору выделить взаимосвязанные компоненты в структуре личности учителя, соотносимые с творческим развитием, и показатели, которые фиксируют изменения на уровне творческих проявлений в его деятельности [5, с. 19].

Учёный выделил компоненты в структуре личности учителя и проявления приращений творческого характера в деятельности учителя.

Аксиологический компонент отражает ценностные ориентации на духовность и гуманистические идеалы; ценностное отношение к себе как творческой личности, к педагогическому взаимодействию как условию взаимного творческого роста, к преодолению трудностей как способу творческого развития; терпимость к проявлениям различий и нестандартности; способность воспринимать среду как предпосылку для самосовершенствования; осознание нравственной ответственности за воспитательные действия.

Когнитивный компонент включает знание психолого-педагогических основ личностного роста как творческого самосовершенствования, современных подходов к организации педагогического процесса со стратегических позиций творческого развития в субъект-субъектных отношениях; процесс самопознания и осознания себя творческой личностью; проявление потребности в «живых» знаниях, которые можно обрести в совместной диалогической деятельности; выдвижение новых идей; видение проблемы и способов её решения.

Мотивационный компонент выражает потребность в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей, укреплении духовной силы; нацеленность на саморазвитие.

Эмоционально-регулятивный компонент включает волевые усилия к самосовершенствованию, преодолению собственных границ и стереотипов мышления; преодоление препятствий на пути к самостроительству и личностному становлению; самодисциплина; рефлексия; «осуществление творческого самопроектирования» (А.К. Маркова); открытость по отношению к другим и новому; «упразднение общественных ограничений» (Ю.А. Гагин, Ю.Н. Кулюткин); эластичность психики (быстрая переключаемость); стрессоустойчивость; терпимость; отсутствие аффективных проявлений, психологическая мобильность, способность к релаксации. Воображение, эмоциональность, память, внимание, спонтанность, эмпатия, наблюдательность; аутентичность – способность быть самим собой; интуиция, проявления импровизационного поведения; проницательность, открытость.

Социально-коммуникативный компонент проявляется в активной жизненной позиции; интересе к обще-

нию; умении строить отношения в группе, оценивать и разрешать конфликты; конвенциональный тип коммуникации; сознательное отношение к освоению коммуникативных и интерактивных технологий; осознание значимости взаимодействия на уровне сотворчества; личная ответственность в процессе коллективной деятельности.

Эстетический компонент выражается в художественном восприятии мира; осознании положительного воздействия гармонии; чувство прекрасного; потребность в художественном творчестве, создании творческих продуктов.

Технологический компонент предполагает расширение области применения педагогических знаний и методов, усовершенствование имеющегося опыта; освоение знания на уровне «знания-трансформации» (В.П. Беспалько); освоение технологий проектной и сценарной деятельности.

Экзистенциальный компонент включает качества и проявления творческого стиля жизни, не признанные официально (Е.П. Торренс); творческие акты, артефакты [5, с. 20-21].

По мнению Т.Н. Поляковой, достижение учителем высоких результатов обученности и воспитанности учащихся в современных условиях зависит от уровня осуществления им педагогической деятельности, в которой особую роль играют организация педагогического общения, готовность к смене ролевых позиций (от транслятора знаний к позиции фасилитатора, модератора, тьютора), применение интерактивных методов работы, отказ от стереотипа выработанных предыдущим опытом действий, гибкость, проявление толерантности в конструктивном разрешении межличностных

конфликтов, умение преодолевать эмоциональное «выгорание» и т.п. [5, с. 4].

П.Ю. Козодаев отмечает, что в педагогических исследованиях неоднократно отмечались возможности позитивного взаимодействия образования и искусства (Е.Ю. Аронова, И.Ф. Гончаров, В.А. Ильев, М.С. Каган, М.И. Кряхтунов, А.Н. Малюков, А.А. Мелик-Пашаев, Ю.У. Фохт-Бабушкин и др.), рассматривались различные функциональные системы искусства, определяющие его духовно-нравственную направленность (Ю.Б. Борев, Ю.А. Лукин, С.Н. Плотников, Л.Н. Столович и др.). Наиболее интегративным видом искусства, объединяющим в себе различные средства и способы творческого самовыражения, нашедшим эффективное применение в психолого-педагогической практике – является театр. Его ведущие идеи – свобода, раскрепощенность, спонтанность человека, связаны с понятием и состоянием творчества [6, с. 3-4].

К.С. Станиславский акцентирует внимание на воспитывающем воздействии театра, раскрывает сущностный аспект театральной педагогики, описывает различные средства, методы и формы эффективного формирования нравственных качеств личности.

По мнению Т.Н. Поляковой, свидетельством тесного взаимодействия театрального искусства и педагогики в последние десятилетия становится разработка новых направлений на границе театральной и общей педагогик: «школьная театральная педагогика» (О.А. Антонова), «драмогерменевтика» В.М. Букатов, А.П. Ершова), «актерско-режиссерская педагогика» (О.С. Булатова), «гносеодрамма» (В.В. Воробьев, В.Ю. Пузыревский), «акмеодрамма» (И.В. Юстус), проникновение театральных терминов в понятийный аппарат педагогической науки: «режиссура» (урока, педагогиче-

ского взаимодействия), «артистизм» (учителя), «урок-спектакль», «педагогическая импровизация», «драматургия» (урока, педагогического действия) и др., которые нередко заменяют уже существующие в педагогике понятия, не приносят нового смысла [5, с. 22].

В.А. Ильев, объясняя интерес к театральной педагогике в образовательном процессе, поясняет, что с помощью средств этой педагогики можно направленно влиять на мотивационную, эмоционально-образную и интеллектуально-творческую стороны личности учащихся. В театральном искусстве не существует противоположности между эмоционально-образным и интеллектуально-логическим [7].

О.М. Головенко сопоставила театральную и педагогическую деятельность и пришла к выводу, что: 1) и актерское, и педагогическое творчество осуществляется в обстановке публичного выступления; 2) в силу своей специфики они делают объект своего воздействия одновременно и субъектом творчества, сотворцом; 3) в их основе лежит творчество в отведенное для этого определенное время, что требует оперативности в управлении своим психическим состоянием; 4) результаты творчества динамичны, развиваются, изменяются, представляют процесс; 5) творчество носит коллективный характер; 6) общим и основополагающим для той и другой деятельности является метод физических действий [8].

Однако, несмотря на явное сходство творчества актера и учителя, наука не отождествляет их. По мнению В.А. Ильева, речь идет о возможностях использования некоторых методических приемов из арсенала театральной педагогики для повышения мастерства педагогического воздействия [7].

Роль театральной педагогики в создании особой технологии профессиональной подготовки будущих

учителей отмечали многие исследователи. Так, по мнению О.М. Головенко, при обучении студентов педагогической технике весьма существенным является развитие таких качеств, как наблюдательность, внимание, воображение, общение, владение мимикой, пантомимикой, постановка голоса, снятие мышечных зажимов, убеждение словом [8]. В.П. Кузовлев считает, что знания и умения, которые театральная педагогика может дать учителю, способны облегчить процесс взаимодействия и взаимопонимания между учителем и учениками; учитель должен обладать высоким уровнем продуктивно-творческого мышления, которое требует способности самостоятельно и нетривиально решать сложные проблемы [9].

О.С. Булатова предлагает формировать у студентов такие умения, как: умение сочетать образное и логическое; владение приемами воздействия на внимание аудитории; умение управлять своим психофизическим аппаратом и творческим самочувствием; умение эффективно действовать в условиях публичных выступлений и др. [10].

Среди личностных качеств О.С. Булатова выделяет артистизм как особый образно-эмоциональный язык творения нового; проникновенный стиль сотворчества педагога и ученика, ориентированный на понимание и диалог с другими, другодоминантность. По мнению автора, артистизм – это не только внешние факторы (жесты, мимика, интонации), но и «способность почти мгновенно переключаться на новые ситуации, оказываться в новом образе, умение жить идеями, передаваемым ученикам на уроке» [10, с. 15].

В.П. Кузовлев охарактеризовал педагогический артистизм как «сложный комплекс личностных качеств и умений, позволяющий учителю глубже, ярче выразить

себя и тем самым сформировать адекватную реакцию учеников на свои мысли и чувства [9, с. 18].

По мнению Т.Н. Поляковой, понятие «артистизм» в применении к профессии педагога, как и к любой другой в сфере «человек-человек», обозначает не художественный талант, а способность человека к «переселению» в другие жизни, вмещению в себя жизни и судеб других людей, многообразия мира, умение слышать и слушать ритмы времени [5, с. 28].

В.А. Ильев выделил четыре круга способностей педагога, работающего по закономерностям театральной педагогики. Области искусства соответствует второй круг способностей (общих для всех видов искусства): воображение, образная память, активная реакция на явления действительности, тонкая чувствительность, эмоциональная восприимчивость [7].

Учитель, обладающий определенными знаниями и умениями, позволяют ему создать наиболее благоприятные условия для конструктивного взаимодействия в триаде «педагог-ребенок-родитель».

Что касается воспитания учащихся средствами театрального искусства, то наиболее полно эта проблема рассмотрена в работах Н.Е. Щурковой [4]. Исследователь предлагает использовать в воспитательной деятельности педагога два варианта театрального искусства. Первый вариант связан с погружением учащихся в мир театра: знание и глубокое понимание как содержательной основы театрального искусства, так и актёрского мастерства, участие школьников в театральных постановках и т.п. Второй вариант – это использование элементов театрализации для повышения качества решения воспитательных задач. Н.Е. Щуркова назвала множество форм воспитательного взаимодействия, где используются элементы драматизации. Одной из таких

форм является социодрама, участники которой могут «примерить» на себя роли героев и антигероев разнообразных жизненных ситуаций, выступить в качестве «участников» или «свидетелей» таких ситуаций. К театральному искусству педагог обращается и в рамках таких форм воспитательного взаимодействия, как «Магазин одной покупки», «Предлагаю – выбираю», «Разговор с великим» и др.

Выводы.

Результаты проведённого исследования позволяют сделать следующие выводы.

Театральное искусство целесообразно использовать в двух сферах: при решении воспитательных задач (воспитание средствами театрального искусства) и при подготовке будущих учителей к решению воспитательных задач (театральная педагогика). В том случае, если при подготовке будущих учителей используются элементы театральной педагогики или театральная педагогика как целостная система, будущий учитель не только овладевает педагогической техникой, тем инструментарием, который обеспечивает успех его взаимодействия с детьми, но и достаточно близко и подробно знакомится с театральным искусством, которое может использовать впоследствии как средство воспитания учащихся. При этом подготовку будущих учителей к воспитательной деятельности средствами театральной педагогики можно рассматривать в качестве условия эффективности их деятельности по решению воспитательных задач.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00809.

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1968. – 344 с.
2. Леонтьев А.А. Искусство как форма общения // Психологические исследования / под ред. А.С. Прангишвили. – Тбилиси: Мецниереба, 1973, т.2. – С. 213 – 223.
3. Столович Л.И. Эстетическое в действительности и искусстве. – М.: Госполитиздат, 1959. - 256 с.
4. Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю. Новые технологии воспитательного процесса искусства / под ред. В.А. Караковского. – М., 1993. – 112 с.
5. Полякова Т.Н. Театрально-игровая деятельность в творческом развитии учителя в процессе постдипломного образования: автореф. дисс.... докт. пед. наук / Т.Н. Полякова. - СПб., 2010. – 49с.
6. Козодаев П.Ю. Творческое саморазвитие студентов вуза средствами любительского театрального искусства: автореф. дисс.... канд. пед. наук. - Елец, 2005. – 23 с.
7. Ильев В.А. Когда урок волнует (театральная технология в педагогическом творчестве). – Пермь: Аспект-пресс, 2008. – 377с.
8. Головенко О.М. Система Станиславского в процессе формирования педагогической техники будущего учителя: автореф. дисс.... канд. пед. наук. – М., 1991. – 15 с.
9. Кузовлев В.П. Профессиональная подготовка студентов в пединституте: автореф. дисс.... докт. пед. наук. – М., 1999. - 50 с.
10. Булатова О.С. Педагогический артистизм. – М., Академия, 2001. - 240 с.

Т.Г. Балина

*Волгоградский государственный
институт искусства и культуры*

СОХРАНЕНИЕ И ПЕРЕДАЧА КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Тезисы. Автор рассматривает понятийный аппарат проблемы духовно-нравственного воспитания средствами культурных ценностей, присутствующих в современной культуре как ее неотъемлемая, развивающаяся часть. Представлена точка зрения на развитие человека как принятие им мира ценностей и определения жизненных смыслов; подростковый и юношеский возраст как наиболее значимые в данном процессе периоды жизни. Выделены педагогические условия, обеспечивающие духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения через сохранение и передачу культурных ценностей.

Ключевые слова: ценности, современная культура, воспитание в современном культурно-образовательном пространстве.

Введение.

Современное цивилизованное общество немислимо без образованных и духовно развитых граждан. В этой связи вопросы воспитания подрастающего поколения всегда будут актуальными. «Концепцией ду-

ховно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» определено содержание духовно-нравственного развития и воспитания личности на основе национальных ценностей, которое не должно быть отделимо от жизни человека, от семьи, общества, культуры, человечества в целом, от страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни народа и сознание человека [4]. Данная Концепция опирается на положения Конституции РФ, Закон РФ «Об образовании» и ежегодные послания Президента России Федеральному собранию РФ. «Стратегией развития воспитания в российской федерации на период до 2025 года» (от 29.05.2015 N 996-р) определены приоритеты государственной политики в области воспитания:

- поддержка общественных институтов, являющихся носителями духовных ценностей;
- развитие системы воспитания.

Цель.

В рамках статьи будет выделен понятийный аппарат проблемы духовно-нравственного воспитания средствами культурных ценностей как основа педагогической работы с подростками и молодежью в современных условиях.

Материалы и методы.

Прежде всего, следует рассмотреть такие педагогические категории, как «духовно-нравственное воспитание», «подрастающее поколение», «культурные ценности», «культура», «культурное наследие», а затем выявить их связи.

В нашем исследовании мы придерживаемся взглядов И.А. Соловцовой по вопросам понимания духовно-нравственного воспитания, как процесса присвоения человеком ценностей, которые в свою очередь нахо-

дят воплощение в культуре [7]. Исследователь Н.М. Романенко обращает внимание, что культура духовной личности формируется в результате духовного воспитания [6]. Н.П. Шитякова, анализируя духовность в качестве показателя существования иерархии ценностей, целей, смыслов, определяет данное понятие и как способность человека к самоопределению, самореализации, самообразованию и саморазвитию [9]. Таким образом, развитие человека идет через принятие им мира ценностей и определения жизненных смыслов.

Подрастающее поколение понятие довольно широкое и включает период детства, подростковый возраст и юношество. Однако в нашем исследовании мы большое внимание уделяем именно последним двум категориям так, как это важные этапы созревания и развития человека, становления эмоционально-волевой регуляции, поиска своего места в жизни [8].

Российскими исследователями психологии (Л.И. Божович, Л.С. Выготским, В.С. Мухиной, Д.И. Фельдштейном, Д.Б. Элькониным и др.) большое внимание уделяется именно подростковому и юношескому возрасту как периоду активной идентификации себя как личности, когда мир начинает восприниматься через направленность на самого себя. Д.Б. Эльконин отмечал, что в этом возрасте происходит активное формирование мировоззрения личности, определение жизненной позиции [10]. Л.И. Выготский, рассматривая психологические особенности данного возраста, обращает внимание на стремления подростков и юношества к обретению идеалов, жизненных целей [3].

По мнению Л.И. Божович, подросток, являясь единицей общества, способен к ориентации на целеполагание, самооценку и представлению о себе [2]. В.С. Мухиной также заостряется внимание, что в этом воз-

расте подрастающее поколение, несмотря на серьезные внутренние конфликты, способно к внутренней рефлексии и обретению чувства личности [5].

Таким образом, все психологи-исследователи, помимо выявления особенностей подросткового и юношеского возраста, подчеркивали важность социально-культурной среды, где происходит формирование духовно-нравственного самосознания подрастающего поколения, и как следствие становление основных ценностных ориентаций.

В статье 3 Закона РФ «Основы законодательства РФ о культуре» (№ 3612-1, ред. От 18.07.2019) понятие «культурные ценности» рассматривается как «нравственные и эстетические идеалы, нормы и образцы поведения, <...>, национальные традиции и обычаи, <...>, фольклор, художественные промыслы и ремесла, произведения культуры и искусства...».

Исследователь Э.А. Баллер категорию «культурное наследие» рассматривает как совокупность культурных ценностей. Таким образом, культура есть историческое наследие, которое критически осваивается, развивается и используется в соответствии с общественным прогрессом [1].

Знакомство подрастающего поколения с культурным наследием есть процесс постижения культурных ценностей и традиций в единстве с современными взглядами и предпочтениями, что способствует культурному развитию и формированию мировоззрения, а также осознания своей национальной принадлежности. Передавая из поколения в поколения культурные ценности, осуществляется историческая преемственность развития культуры, ее сохранения и приумножения.

Результаты и обсуждение.

Учитывая приведенные выше теоретические положения, педагогическими условиями, благоприятными для духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения через сохранение и передачу культурных ценностей, являются:

- приоритет ценностных установок (включая и культурные ценности);
- определение содержания социально-культурной деятельности (разработка программы духовно-нравственного воспитания);
- создание условий для реализации программы духовно-нравственного воспитания (организация сотрудничества, сотворчества, соприкосновения с культурными ценностями);
- разработка диагностического инструментария для возможной коррекции работы.

Педагогические условия должны создаваться с учетом задач сохранения и передачи культурных ценностей как направления духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения:

- формирования положительного отношения к общечеловеческим и культурным ценностям, а также традициям страны;
- формирования активной жизненной гражданской позиции;
- развития чувства ответственности;
- развития умения взаимодействовать с социумом.

Выводы.

Таким образом, говоря о сохранении и передаче культурных ценностей как важного направления духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, следует разделять следующие направления разви-

тия личности: развития личностной культуры и социальной культуры.

Кроме того, комплексное применение педагогических условий позволит более эффективно осуществлять духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения, чтобы данный педагогический процесс проходил целостно, системно, организованно и был управляемым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баллер Э.А. Социальный прогресс и культурное наследие. М., 1987. - 160 с.
2. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности // Вопросы психологии - 1976. - №6. - С. 34 — 44.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста. - М.: Эксмо, 2009. - С. 244 — 268.
4. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М., 2009. – 26 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учеб. для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Академия, 1999. - 456 с.
6. Романенко Н.М. Воспитание духовной культуры старших школьников: Автореф. дис.... д-ра пед. наук. - М., 2003. - 40 с.
7. Соловцова И.А. Духовно-нравственное воспитание студенческой молодёжи в системе вокального образования современного Китая: проблемы и перспективы // Известия ВГПУ. - 2018. - №2 (125). - С. 78-83.
8. Фролова О.В. Особенности развития детей подросткового и юношеского возраста // Вестник КГЭУ. - 2009. - №1. - С. 59-68.
9. Шитякова Н.П. Концепция и система подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. – Уфа, 2007. – 342с.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 456 с.

ЛЕЙТМОТИВ СВОБОДЫ САМОВЫРАЖЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ МУЗЫКАНТОВ

Д.А. Дятлов

Самарский государственный
институт культуры

СОВРЕМЕННАЯ КАРТИНА МИРА И ГАРМОНИЯ СПЕКТРА В ТВОРЧЕСТВЕ КОМПОЗИТОРА ТРИСТАНА МЮРЯ

Тезисы. Автор статьи обращается к проблеме поиска гармонии между рациональным мышлением и духовной свободой современного музыканта. На примере творчества композитора Тристана Мюроя раскрыта звуковая эстетика, интегрирующая музыкальные звуки и шумы для создания ранее не существовавших миров и измерений сознания.

Ключевые слова: современная музыка, французские композиторы, темы свободы и коммуникации в академическом музыкальном искусстве.

Введение.

Европейская музыкальная традиция на протяжении нескольких столетий балансирует между тотальной рациональностью структуры и свободным дыханием Духа, делает выбор в пользу общего музыкального языка или индивидуального способа выражения. Музыкант творит при помощи ремесленного труда и импровизационного наития, а планомерное строительство зву-

ковой архитектуры нередко дает выход спонтанным явлениям мистических озарений.

Общий музыкальный язык европейского Средневековья, Ренессанса, Барокко (у каждой эпохи свой) давал возможность создавать музыкальные сочинения, пользуясь привычными для каждого периода средствами композиторской техники. Несмотря на то, что для музыки далекого прошлого характерна известная унификация, специалист обнаружит и выделит среди них наиболее значимые сочинения и заметных авторов.

Для широкой публики музыка немецкого барокко или французского рококо, музыка Средневековья или сочинения времен Ренессанса мало отличимы. Даже произведения венских классиков, включая раннего Бетховена, обладают множественными чертами стилистического сходства.

Миссия творчества композитора в XXI веке — найти гармонию классического и современного в создании художественных образов как пространство авторов со слушателями.

Цель исследования в рамках статьи.

Выявить особенности создания гармоничной картины мира средствами музыки в творчестве Тристана Мюрая.

Материалы и методы.

Автор обращается к материалам публикаций 2010-2020 гг. и анализу современных академических музыкальных произведений.

Время музыкального романтизма ознаменовалось явлением индивидуальных авторских стилей и расцветом национальных композиторских школ. Романтизм, исповедуя общие эстетические идеалы, явил собой целый спектр музыкально-грамматических идей, реализованных уникальными средствами музыкального языка.

Как быстро музыка прошла путь длиной в сто лет! Насколько далеки друг от друга в отношении языковых сред сочинения композиторов-романтиков Франца Шуберта и Густава Малера, Феликса Мендельсона и Рихарда Штрауса, Михаила Глинки и Александра Скрябина! Но, несмотря на различия, так много родственных внутренних токов пронизывают произведения, между которыми пролегалает целое столетие!

И вот наступает век двадцатый – время тектонических сдвигов во всей мировой художественной культуре. Некоторые музыканты как бы «договаривают» традицию, оставаясь в эстетике века минувшего, другие, ломая устоявшееся, строят новые звуковые миры. Активному диалогу с традицией в рамках различных «нео» и «пост» противостоит авангард с его манифестом радикального разрыва исторических связей. Отказавшись от привычной бинарной ладовой системы, додекафония «нововенцев» (А. Шёнберг, А. Берг, А. Веберн) и свободная двенадцатитоновость Артура Лурье задавали новый тип музыкальной организации. Авторские версии хроматической тональности Николая Рославца и Александра Мосолова, микрохроматика Ивана Вышнеградского, отталкиваясь от интуиций позднего Скрябина, «истончали» и тем самым обогащали звуковое пространство. Игорь Стравинский как родоначальник неоклассицизма и неофольклоризма обращался к моделям прошлого и эстетике архаики, в них аккумулировал высокое напряжение новаторства. 30-е, 40-е годы XX века, годы главенства тоталитарной идеологии почти на всей территории Европы стали временем торжества традиции. Звучала музыка композиторов, в которой можно было найти поддержку идеям расового, национального, политического превосходства. Культивировались здоровье и сила, гордость за отечество и ненависть

к врагам. Милитаризм утирал слезы умиления, слушая Девятую симфонию Бетховена или Первый фортепианный концерт Чайковского, находя в них ответ на свои чаяния «обняться миллионам арийцев» или праздновать победу коммунизма во всем мире.

После окончания второй мировой войны новая музыка, авангардное искусство получили поддержку на территории поверженной Германии. Дармштадские летние композиторские курсы, открытые в августе 1946 года, стали первой лабораторией новой музыки [1]. Композиторы впервые оказались в положении, абсолютно независимом от вкусов публики или меценатов, обрели свободу для творчества и поисков нового. Через Дармштадскую школу прошли почти все значимые композиторы Европы. В России же прогремел 1948-й год с его постановлением об опере Мурадели «Великая дружба», обструкции подверглись лучшие отечественные композиторы, а их сочинения – столь беспощадной, сколь и некомпетентной критике. Вульгарное «музыкаведение» предписывало создавать понятные народу (читай: вождю) сочинения.

Вторая волна русского авангарда, долгое время находясь под многослойной массой конформистских творений, временами проявляя себя в кино и театральной музыке, вышла на свет лишь в 1990 году, когда была создана Ассоциация современной музыки АСМ II [2]. Участники ассоциации организовывали не только концерты своих членов, но и приглашали видных деятелей авангардного искусства из-за рубежа. В 90-е годы в Москве прошли первые авторские концерты Пьера Булеза, Карлхайнца Штокхаузена, Яниса Ксенакиса. Начинается обмен идеями с коллегами, активное общение продолжается на фестивальных площадках европейских столиц. Руководитель Ассоциации Эдисон Денисов в

1990 году по приглашению Пьера Булеза начинает работу в IRCAM (Институт исследования и координации акустики и музыки) [3].

Институт IRCAM был создан при парижском Центре Помпиду в 1977 году. В его исследовательских программах в разное время приняли участие десятки композиторов, создающих произведения в современных техниках, включая электронную музыку. Среди них французский композитор Тристан Мюра́й (*Tristan Murail*, род. 1947), много лет работающий со звуком в оригинальной технике, названной музыковедами спектрализмом [4]. В 70-е годы во Франции был создан ансамбль «L'Itinéraire» (Маршрут), с которым стали сотрудничать композиторы, объединенные общей технической идеей и эстетической установкой. Группа композиторов стала также называться «Маршрут». Главная установка, сформулированная Мюраем не нова: «музыка есть звук, разворачивающийся во времени», но вот техника работы со звуком, связанная с компьютерным анализом его спектра, конечно, является важнейшей новацией. Мюра́й кратко характеризует ее так: «У меня и нескольких других композиторов возникла идея использовать строение звука как такового в качестве основы музыкальной формы, и этот метод как раз и можно назвать спектральной техникой» [5, с. 3].

В музыку Тристан Мюра́й пришел не сразу. Родившись и получив воспитание в семье поэта и журналиста, он обучался арабским языкам, занимался экономическими и политическими науками и только к двадцати годам нашел свой путь. В 1967 году Мюра́й поступает в Парижскую консерваторию в класс Оливье Мессиа́на и оканчивает ее с Римской премией. Два года, проведенные на вилле Медичи, стали решающими для всего последующего творчества. В Италии он

познакомился с Джачинто Шельси и его творчеством, что послужило мощным импульсом для собственных поисков в области звука. Появление первых компьютеров навело на мысль исследовать природу звука, увидеть его структуру. Так была найдена техника музыкальной композиции, основывающаяся на анализе звукового спектра. Обертоновый ряд, из которого состоит каждый натуральный звук, нами не осознается, мы воспринимаем его как краску, тембр, своего рода характер звука. Компьютерный анализ позволяет создать спектрограмму звука, затем композитор производит различного рода обращения, манипуляции с его частями и параметрами. Таких превращений внутри избранного звука (низкого тона фортепиано, тромбона, виолончели и т.д.) может быть любое количество и открывает для композитора неограниченные возможности.

В свои партитуры Тристан Мюрай иногда включает электрические инструменты – волны Мартено и электрогитары, использует магнитофонную ленту с записанными на нее звуками. Но основу его ансамблей и оркестров составляют привычные струнные смычковые, деревянные и медные духовые, всевозможные ударные инструменты европейской симфонической традиции. Наряду с обычными приемами игры используются мультифоника деревянных духовых (извлечение одним музыкантом нескольких звуков одновременно), игра с различными сурдинами на медных. Струнные играют иногда с жестким нажимом смычка и его древком, в особых случаях у подставки. Эстетика звука Тристана Мюрая включает в себя и звуки, и шумы. Его тембральное повествование разворачивается с характерной медлительностью.

Одно из известных сочинений композитора «Тринадцать цветов заходящего солнца» («Treize couleurs du

soleil couchant», 1978) – это как бы мелодия тембров. Из шумов флейты, скрипки, кларнета один за другим являются звуки. Их плетение исподволь готовит аккорд фортепиано, собирающий в себя все предшествующее. Сменяют друг друга тембральные «картины», обнаруживающие все новые потенции звукового спектра. Музыка, несмотря на название, не является изобразительной, да и музыкальным пейзажем назвать ее трудно. Включаясь в четвертитоновые интонационные сдвиги, в фонизм выразительных в своей терпкости гармоний, откликаясь на нарастания и спады звукового напряжения, резонируя своеобразной ритмике, восприятие становится нервным и тонким, подвижным и податливым. Около тринадцати минут звучания складываются в емкую форму, исчерпывают ресурс восприятия, захватывающая звуковая картина надолго овладевает воображением.

«Токи пространства» («Les Courants de l'Espace», 1979) для Волн Мартено - одноголосного электрического музыкального инструмента, сконструированного в 1928 году во Франции виолончелистом и педагогом Морисом Мартено, со звуком, производимым с помощью генератора электрических колебаний, который управляется с клавиатуры [6] - и оркестра наследует практике концертов с солирующим инструментом. Однако наличием солиста и оркестра еле уловимая дань традиции и ограничивается. Здесь нет каденций солиста, нет и его «соревнования» с оркестром. Но есть тембральная оппозиция оркестровых красок и «неземного» тона электрического инструмента. Масштабная картина бездонной глубины, откуда исходят мощные токи неведомых сущностей, дополняется отражениями «теплых» звучаний.

В определенный момент снятое напряжение оркестровой массы обнаруживает индивидуальные прояв-

ления в солирующих репликах инструментов, являются почти танцевальные ритмы. С силой брошенный в звуковое пространство аккорд создает впечатление расходящихся кругов на воде, эффект усиливается последующим замедлением пульсирующей оркестровой ткани. Чудовищные образы, сопровождаемые треском, воплем, воем тонут в пространстве, оставляя теплоту и трепет звучания струнных. Будто холодные токи ночной глубины и мистический ужас, исходящий от мириад звезд, уступают место утреннему теплу восходящего солнца, покою земного бытия.

Характерный для многих инструментальных составов Тристана Мюрая – скрипка, виолончель, флейта, кларнет и фортепиано в сочинении «Зимние фрагменты» («Winter fragments», 2000) дополнен электронными звуками. Для того чтобы соединить «теплые» тембры натуральных инструментов и как бы «подморозить» все звучание, понадобился тембр колокольчиков, причем созданный искусственно. «Золотое» звучание заботливо и таинственно окутывает аккорды, мерцающие четвертитоновыми созвучиями. Шум-дыхание, производимое духовыми инструментами, служит своеобразной цезурой, отделяющей элегическое состояние от неожиданного и угрожающего образа холодной горной лавины. Одинокое звучание вибрирующего голоса виолончели прерывает «остро заточенное» созвучие, составленное из звуков инструментального квинтета.

Во многом декларативное сочинение «Распады» («Desintegrations», 1982) написано для семнадцати инструментов и магнитофонной ленты. Автор говорит о том, как из размытых объектов проступают четкие очертания, из ритмического хаоса рождается порядок, звуковая эволюция непрерывно продолжается до деформации самой природы звука, 11 фрагментов («траекторий»)

пьесы связаны друг с другом переходами-трансформациями или применением «порогового эффекта»; вместе это создает движение тени и света в сопровождении колебаний растущего / спадающего волнения, чередующихся ритмического упорядочивания и хаоса. В пьесе-амбуле к партитуре композитор разъясняет специфические символы авторской музыкальной нотации для всех инструментов и двух исполнителей-перкуSSIONистов, участие в звучании сгенерированных электронных звуков. Традиционная нотация остается в основе партитуры для точности инструментальной интонации и ритмической координации исполнителей. Несмотря на работу со звуковым спектром звучание то и дело создает иллюзию «тональной» музыки, подчас мы можем уловить мелодию, некоторые тяготения изысканного и даже аристократичного звучания наводят на аллюзию с тоническим устоем.

Высокая степень рациональности в создании звуковых партитур не исчерпывает всей работы композитора. Иногда ему приходится «подрихтовывать» выпадающие фрагменты. Когда дело касается натуральных инструментов и их тонов, компьютерные программы способны построить и визуализировать структуру звука. Но если это звук грома или кваканье лягушки? Однажды понадобилось и такое. В сочинении «Озеро» («Le Lac», 2001) для восемнадцати музыкантов композитору понадобилось синтезировать такие звуки. Анализ сэмпла грома не дал необходимых результатов. Пришлось обратиться к традиционной стилизации: в ход были пущены звуки тамтама, большого барабана, басовые трели фортепиано. Также было стилизовано и «пение» лягушки: найден особый «шепчущий» прием игры на флейте – *bisbiglando*. Вероятно, Тристан Мюррей подобно своему учителю Оливье Мессиану записал эти

звуки «с природы», услышав их на озере, на берегу которого его и застали размышления, причем не только музыкальные.

Результаты и обсуждение.

Исследования природы звука инновационно мыслящими композиторами сводятся к выяснению отношений между его строением и конструкцией музыки. Для Тристана Мюрая основой музыкальной логики стало гармоническое сознание, без которого невозможно музыкальное сочинение. Еще более важная вещь для него – время, под которым композитор подразумевает ряд понятий: ритм, жест и форму. Природа звука и время, как считает Мюрай, суть основы музыкальной композиции: «Многие композиторы хотят удержать всю организацию за счет концепций, но это не работает, потому что люди слушают не концепции – они слушают звуки. Более того, в зависимости от природы слышимого звука изменяется восприятие времени». Кажется бы, где исследователь-композитор, создающий небывалые звуковые миры и где слушатель? Но Мюрай всегда помнит о слушателе: «Помимо изучения звука и всего остального я также пытался наладить общение со своим слушателем. Сейчас я думаю, что благодаря всем известным мне инструментам я могу построить любой спектральный код без непосредственного спектрального анализа, потому что все делается компьютером... Куда важнее создать музыкальную форму, которая значила бы что-то для других людей» [7].

Тристан Мюрай не кабинетный теоретик, не затворившийся в своих идеях алхимик звука. Его сочинения и он сам открыты для общения. Проблемы коммуникации, так остро стоящие перед поставангардным искусством, кажется, отступают перед выдающимся музыкантом. Мюрай, как это не парадоксально, в чем-то сущ-

ностном остается верен традиции и духу французской академической музыки. В музыке Тристана Мюрая мы слышим те же ароматы, что вдохновляли Жана-Филиппа Рамо и Франсуа Куперена, Клода Дебюсси и Мориса Равеля. Для нее, так же, как и для всей французской академической традиции, характерно соединение чувственного и рационального, эмпирического и интеллектуального. При том, что основные подготовительные операции Тристан Мюрай поручает машине, его музыка в итоге избегает тотальной организации и ее дух дышит как хочет. Музыка эта - отнюдь не памфлет, однако ее создатель считает явление миру каждого нового сочинения политическим актом. Объясняет он это так: «Я не думаю, что музыка вообще способна нести какой-то месседж. Он может быть в программном тексте, в предконцертной беседе, но не в произведении. С другой стороны, сам факт написания музыки такой, какой я ее задумал, – это уже политический акт. Поступая так, я отказываюсь от коммерциализации искусства, от мысли, что есть элита, а есть народ. Считаю, что цивилизация должна поддерживать определенный уровень культуры, иначе она просто исчезнет. В этом смысле для меня создание произведения – политический акт» [8].

Выводы.

Слова одного из крупнейших представителей поставангардного музыкального искусства о значении в жизни общества авангарда культуры – радикальных новаций - заставляют еще раз оглянуться на историю первого русского авангарда, задушенного в тисках тоталитаризма; на судьбу европейских художников, творивших под нацистским режимом или оказавшихся в изгнании. Есть в авангардном искусстве нечто враждебное общественной стагнации, кристаллизующейся в душной атмосфере традиционализма (идеологически

унавоженная почва авторитарных режимов). Есть ощущение и даже требование свободы для себя и своего творчества. Есть чуткость к общественной атмосфере, где свобода дает возможность расти, а ее отсутствие губит подчас и сильных.

Итак – свобода. Ее недостаток или даже отсутствие есть главная причина утери коммуникации современной музыки и слушателя. А еще страх оказаться профаном, страх непонимания, страх перед творческой свободой, которой напитаны новаторские сочинения современной музыки. Поэтому композиторские творческие лаборатории поддерживаются различными фондами, гражданскими и государственными институтами. Сорная трава вырастет сама, а культурное растение требует разумной поддержки. Открытые общества понимают цену художественных новаций, понимают и животворные корни традиции. Поэтому и сосуществуют в европейской художественной культуре классические опера и балет, клавирабенд и симфонический вечер, движение аутентистов и творческие лаборатории современной музыки. Весь спектр художественных явлений требует своего внимания и находит своего слушателя. Хочется верить, что где-то есть высший художник, который вглядываясь в спектрограмму мировой музыки совершает свой творческий акт, перемещая обертоны и складывая в стройное произведение весь звучащий мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хруст Н. Дармштадские курсы новой музыки — перемена курса // Музыкальная жизнь. - 2010. - №11 [Электронный ресурс] URL: <https://dj-khrust.livejournal.com/9225.html> (Дата обращения: 28.08.2020).
2. Фархадов Р. Тридцать лет спустя // Играем сначала [Электронный ресурс] URL: <https://www.gazetaigraem.ru/article/22700> (Дата обращения: 31.08.2020).

3. Стоянова И. О переосмыслении музыки, музыковедения и эстетики в парижском IRCAM // Журнал общества теории музыки. -2017. - № 4 (20). - С. 49-60.

4. Стоянова И. Термины, понятия и категории в музыковедении // Четвертый международный конгресс Общества теории музыки. Тезисы докладов. - Казань: Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова, 2019. - С. 14-15.

5. Зайцева В.В. Оркестровое письмо А.К. Лядова: Автореф. дис. ... канд. иск.: 17.00.02. - М., 2013. - 28 с.

6. Сироткин С. Поющие волны Мориса Мартено [Электронный ресурс] URL: https://vk.com/topic-978268_3064321 (Дата обращения: 31.08.2020).

7. Фахрадова Р. «Люди слушают не концепции — они слушают звуки». Тристан Мюраем о зарождении слова «спектрализм», коммерциализации современной музыки и о том, как узнать хорошего композитора [Электронный ресурс] URL: https://www.colta.ru/articles/music_classic/19943-lyudi-slushayut-ne-kontseptsii-oni-slushayut-zvuki?page=6 (Дата обращения: 30.08.2020).

8. Мирошниченко В. «Академическая музыка посреди рок-концерта — почему бы и нет?»: Интервью с пионером спектрализма Тристаном Мюраем [Электронный ресурс] URL: <https://knife.media/tristan-murail-interview/> (Дата обращения: 30.08.2020).

М.А. Минайленко

*Самарский государственный
институт культуры*

ЭВОЛЮЦИЯ КОНЦЕПЦИЙ ЛЮЦЕРНСКОГО ФЕСТИВАЛЯ: от программы к лейтмотиву

Тезисы. В статье рассматривается репертуарная политика Люцернского фестиваля, связанная с его

ежегодной темой. Автор изучает этапы становления на фестивале единой концепции, которая объединяет все проекты внутри фестиваля и определяет как репертуар, так и исполнителей. С первого концерта в 1938 г. по 1970 г. на Люцернском фестивале не было единой темы с определенным названием. С приходом на фестиваль Рудольфа Баумгартнера в Люцерне появились важные нововведения. Значительное место в репертуаре фестиваля стало отводиться современной академической музыке, а также каждое лето стала возникать новая программа. Первоначально программы летнего фестиваля были связаны с юбилейными датами композиторов или с музыкой определенной страны или эпохи. Следующий руководитель фестиваля Маттиас Бамерт решил объединить одной программой летний, пасхальный и фортепианный фестивали, однако подобные темы-программы оставались исключительно «событийными». С 2000 года под руководством Михаэля Хефлигера темы на Люцернском фестивале представляют собой масштабные концепции. Они призваны рассмотреть с разных сторон фундаментальные понятия и острые проблемы общества. Так, показательно обращение участников фестиваля 2017 г. к теме «Идентичность», которая становится настоящим «лейтмотивом», пронизывая каждый концерт.

Ключевые слова: музыкальный фестиваль, Люцернский фестиваль, программа концерта, репертуарная политика, тема фестиваля, современная академическая музыка.

Введение.

Каждый фестиваль, как и отдельно взятый концерт, строится прежде всего на репертуаре, который складывается в определенную программу. Негласные

«правила» построения программы: все произведения концерта должны иметь связь между собой, но не настолько, чтобы восприниматься слушателями как повторение одного и того же; исполняемые сочинения должны контрастировать друг с другом, но не так, чтобы между ними вообще не было ничего общего.

Сегодня у нас есть возможность использовать богатый опыт успешных музыкальных фестивалей. Проанализировав их репертуарную политику, концепцию программ и историю развития, можно использовать результаты в культурно-просветительской деятельности, арт-менеджменте и применять на практике при проведении фестивалей. Однако многие зарубежные фестивали с многолетней историей и большим «багажом» инноваций не изучены в профессиональной музыковедческой и культурологической литературе. Большую часть информации о Люцернском, Зальцбургском и других фестивалях можно получить в основном из периодических изданий и музыкальных обзоров.

Цель исследования в рамках данной работы: изучить подходы организаторов музыкального фестиваля в Люцерне к формированию репертуара и сообщества музыкантов-исполнителей как основу деятельности по музыкальному просвещению, а также проследить эволюцию концепций программ фестиваля.

Основные понятия.

По определению Н.В. Белоблоцкого, «музыкальный фестиваль представляет собой серию событий, объединенных общей идеей, тематикой, стилем музыки и ориентированных на определенную аудиторию» [1, с. 22]. Кроме концертных выступлений многие фестивали включают в свою программу и другие мероприятия: встречи с исполнителями, мастер-классы, выставки, конкурсы и т. п.

Сегодня особенно популярны фестивали, имеющие четкую тематику и концепцию. Проанализировав большое количество работ зарубежных исследователей, О.А. Соболева выделяет следующие направления в работе современных фестивалей академической музыки:

- постоянная работа над репертуарной политикой и включение большего количества современной музыки;

- использование компьютерных технологий как для продвижения фестиваля, так и во время концертного исполнения;

- эксперименты с окружающей средой и обстановкой во время концерта;

- добавление различных элементов интерактивности;

- разработка программ для обучения аудитории и знакомства с репертуаром [5, с. 13].

Все эти задачи связаны с репертуарной политикой, составлением программы и выбором темы фестиваля. Драган Клаич справедливо задается вопросом: «Что должна включать в себя фестивальная программа, чтобы получить художественное признание публики и критиков?» [3, с. 77]. Пожалуй, все художественные инициативы на проекте поддерживают рост его аудитории и наоборот. А без уникальной и тщательно продуманной концепции невозможно появление интересной и высокохудожественной программы.

Материалы и методы.

Мы обратились к опыту Люцернского музыкального фестиваля, состоявшегося в 2017 году как эталонного с точки зрения логики построения программы, взаимосвязи ее элементов и учета слушательских ожиданий.

Несмотря на то, что Люцернский фестиваль – один из старейших мировых музыкальных фестивалей (его первый концерт состоялся в 1938 г.), он несколько десятилетий не был объединен одной программой или темой. Основным мероприятием проекта был и остается летний фестиваль в Люцерне, к которому позже присоединились фортепианный и пасхальный фестивали. Программа фортепианного фестиваля сразу стала «ограничена» одним инструментом, а тематика пасхального фестиваля подразумевала по большей части духовную музыку. На репертуар самого масштабного проекта – летний фестиваль – конечно же, оказывали влияние различные знаковые мировые события, юбилеи композиторов и дирижеров, но единой концепции не было до 1970г.

Швейцарский скрипач и дирижер Рудольф Баумгартнер в 1956 г. основал собственный струнный фестиваль в Люцерне, затем стал директором Люцернской консерватории и одновременно художественным директором Люцернского фестиваля, называвшемся тогда «Недели музыки в Люцерне». Именно с началом «эры правления» Баумгартнера в 1970 г. сильно изменилась репертуарная политика фестиваля. Значительную часть всей программы стала составлять современная музыка.

За 1970-е гг. были проведены монографические концерты музыки Яниса Ксенакиса, Карлхайнца Штокхаузена, Клауса Хубера, Дьердя Лигети, Витольда Лютославского. Другим важным нововведением Баумгартнера стало появление ежегодной темы летнего фестиваля. В результате синтеза всех изменений родилась первая тема для фестиваля 1970 г. Было решено сопоставить все девять симфоний Бетховена с работами современных композиторов.

Первоначально темами фестиваля становились юбилеи композиторов, подбирались монографические программы или исполнялась музыка определенной страны, например: «Игорь Стравинский» (тема 1972 г.), «Музыка швейцарских композиторов» (1973 г.), «Морис Равель» (1975 г.), «Испания – страна музыки» (1976 г.). Подобные программы популярны во всем мире, однако гораздо проще их реализовать в рамках одного концерта, а не масштабного фестиваля. По словам Е.В. Дукова концерт «сродни галерее, в которой, переходя от картины к картине, зритель имеет возможность не только увидеть различные жанры изобразительного искусства, но и пережить смену своей пространственной позиции относительно рассматриваемого сюжета» [2, с. 7]. На летнем фестивале в Люцерне проходит около 30 концертов в месяц, и если каждый концерт будет «галереей» с работами одного художника, для слушателей такой формат, скорее всего, окажется неприемлемым. Поэтому в каждую фестивальную программу включалась авангардная и экспериментальная музыка, создавая «микс» из традиций и шедевров академической музыки с произведениями композиторов второй половины XX века.

Следующие важные изменения на фестивале, связанные с его ежегодной темой, произошли в 1992 г., когда руководство Люцернским фестивалем взял на себя швейцарский дирижер и композитор Маттиас Бамерт (до 1999 г.). Именно он учредил Пасхальный фестиваль как второй ежегодный полноценный фестиваль, на котором особое внимание уделялось исполнению духовной музыки, и не только в здании KKL (культурного конгресс-центра), но и на концертах в церквях Люцерна. Бамерту были очень близки все идеи его предшественника Рудольфа Баумгартнера, он изучал композицию в

Дармштадте и в Париже у Пьера Булеза и Карлхайнца Штокхаузена, которые оказали непосредственное влияние на его собственный композиторский стиль.

С 1970 г. Бамерт принял решение посвятить себя исключительно дирижерской карьере и работе на фестивале. Его главной идеей стало объединение трех фестивалей (летнего, фортепианного и пасхального) одной общей темой, которая бы присутствовала на каждом концерте во всех проектах. Однако, многие темы по-прежнему оставались «событийными», то есть «отвечали» на значимые события. Так, в 1982 г. патронаж над фестивалем взяла королева Елизавета вторая, что привело к появлению темы «Англия».

С утверждением Михаэля Хефлигера на посту руководителя Люцернского фестиваля, темы становятся все более широкими и глобальными. Они превращаются в ежегодную концепцию, объединяющую все фестивальные проекты. В соответствии с темой фестиваля строит свою работу и фестивальная академия (курсы для молодых дирижеров, композиторов и исполнителей). В своем названии темы отражают не столько программу фестиваля, сколько общественные проблемы, важные вехи в жизни человека, фундаментальные понятия.

Темами фестивалей XXI века стали: «Природа» (2009 г.), «ПримаДонна» (2016 г.), «Идентичность» (2017 г.), «Детство» (2018 г.), «Сила» (2019 г.), «Радость» (2020 г.).

По словам Михаэля Хефлигера, возникновение таких необычных концепций было связано с ростом фестиваля и необходимостью объединения всех проектов внутри него: «Нам нужна была общая нить, связывающая все воедино. Кроме того, тема должна отзываться»

ся на социальные вопросы. Она создает связь между нашим фестивалем и обществом» [6].

В 2017 году темой Люцернского фестиваля стала «Идентичность». Такая острая проблема определила не только репертуар, но и состав участников фестиваля. Ведь с одной стороны идентичность тесно связана с проблемой беженцев и мигрантов, их адаптации в европейском обществе и проблемами инкорпорации культур. А с другой стороны, идентичность можно понимать как самоопределение и самовыражение, что чрезвычайно важно для каждого художника.

Каждый композитор или исполнитель, иногда на протяжении всей творческой жизни, задается целью обрести свой уникальный стиль, ясно определить его для себя.

Поиски способов самовыражения не чужды и всем тем, кто далек от искусства по роду деятельности. Можно сказать, что концепции, подобные «Идентичности» на Люцернском фестивале затрагивают общемировые и общечеловеческие «вечные» вопросы.

Девизом 2017 г. стали слова: «Идентичность как попытка обрести единство, не разрывая связи со временем». Художественный руководитель Люцернского фестивального оркестра Рикардо Шайи объяснил свое понимание темы следующим образом: «Вопрос об идентичности неразрывно связан с глобализацией. Я убежден, что глобализация, которая является неизбежным фактом в наше время, стимулирует стремление защитить человеческую личность, чтобы предотвратить культурное нивелирование или подавление индивидуальности» [7].

«Главными» композиторами 2017 г. стали Клаудио Монтеверди, Рихард Штраус и Дьердь Лигетти. Вновь был использован излюбленный прием Лю-

цернского фестиваля – сочетание музыки разных эпох. Фестиваль открылся программой из симфонических поэм Рихарда Штрауса – «Так говорил Заратустра», «Смерть и просветление», «Веселые проделки Тиля Уленшпигеля» (дирижировал Шайи). Далее звучали произведения Феликса Мендельсона из музыки к комедии Шекспира «Сон в летнюю ночь» и симфония Чайковского «Манфред». На отдельном концерте исполнялась музыка Стравинского (в основном его ранние сочинения, но в хронологическом порядке): сюиты «Фавн и пастушка» на стихи Пушкина, фантазия «Фейерверк» и премьера «Погребальной песни» для большого симфонического оркестра тройного состава, а далее «Весна священная». По словам Рикардо Шайи, обращение преимущественно к ранним сочинениям Стравинского обусловлено интересом проследить «как рождалась идентичность гения» [7]. Особой премьерой Люцерна стала единственная опера Лигети «Le Grand Macabre» по одноименной пьесе Мишеля де Гельрода. Опера представляет собой едкую сатиру на тоталитарный режим XX века, пытающийся уничтожить и «уравнять» любую индивидуальность. Главный герой – Мертвиарх, который с помощью тайной полиции пытается уничтожить страну под названием Брегельленд. Примечателен счастливый финал оперы, когда жителям удается избавиться от тирани и получить свободу.

Выбор музыки Клаудио Монтеверди был связан с его 450-летним юбилеем. Для исполнения трилогии «Орфей» (1607 г.), «Возвращение Улисса на родину» (1639 г.), «Коронация Поппеи» (1643 г.) был приглашен британский дирижер Джон Элиот Гардинер с хором «Монтеверди». Премьеры этих опер в Люцерне стали событием мирового масштаба. Журнал «The Guardian» передает впечатления от концерта в двух предложениях:

«Все закончилось в темноте, прежде чем овации вернули нас в чувство. Более или менее» [8].

Одним из интереснейших мероприятий 2017 года стал Special Event Day, проходящий сразу на нескольких площадках: в зале KKL, перед входом в KKL и на городской площади. На площади прошла премьера произведения Джона Адамса «The Breath of the World» (соч. 2013 г.). Выбор места для исполнения музыки Адамса не случаен – сочинение предназначено для исполнения на открытом пространстве. Состав музыкантов включает в себя 5 отдельных ансамблей деревянных духовых инструментов, ударных, струнных, медных духовых и вокалистов. Музыка может быть исполнена ансамблями как последовательно, так и в любой другой комбинации. Вокруг здания KKL целую неделю проходил фестиваль этнической музыки, показывающий самобытность разных народов. Выступали коллективы из Турции, Японии, Китая, арабские и балканские ансамбли. А в зале KKL прошел концерт испанского гамбиста Жорди Савалья и двух его коллективов. Его новый проект под названием «Пути рабства», посвященный исследованию взаимовлияний музыкальных культур Африки, Европы и Америки, от Средневековья до наших дней. На примере своей музыки Саваль продемонстрировал, как музыкальная культура рабов, вывезенных из Африки в Португалию, Испанию и Латинскую Америку, повлияла на мелос, ритмику и возникновение новых жанров культуры рабовладельцев. Все вместе вышперечисленное составило музыкальную интерпретацию понятия «Идентичность» в современном мире.

Результаты и обсуждение.

На сегодняшний день ежегодная тематика Люцернского фестиваля стала, если использовать музыкальную терминологию, настоящим лейтмотивом фе-

стиваля. Выбранная тема буквально «пронизывает» все составляющие фестиваля – репертуар, маркетинг, участников, аудиторию, рекламную кампанию... Как и каждый проект в современных условиях, можно сказать, что Люцернский фестиваль существует «в двух измерениях» – на сцене и в социальных сетях. Весь графический дизайн, абсолютно все афиши, буклеты, видеоролики и рекламные проспекты также подчиняются теме фестиваля, как и репертуар.

Таким образом, тематика Люцернского фестиваля приобретает совершенно другое значение. Если раньше, по определению А.А. Рубба, «содержание раскрывает определенную тему, связанную с тем событием, которому посвящен концерт/фестиваль», то сегодня это содержание гораздо больше, чем одно конкретное событие [4, с. 3]. У каждого проведенного фестиваля и отдельного фестивального дня выстраивается собственная драматургия, которая призвана раскрыть какое-либо из фундаментальных понятий, выбранных в качестве темы, показать взгляд на него с разных точек зрения, рассмотреть все грани этого явления. Можно утверждать, что Люцернский фестиваль задает новые тренды в создании фестивальных концепций.

Выводы.

Изучение подходов организаторов музыкального фестиваля в Люцерне к формированию репертуара и общества музыкантов-исполнителей позволяют выделить стержневые ориентиры деятельности в сфере музыкального просвещения: «лейтмотивный» уровень тематики; отражение основной темы в репертуаре, маркетинге, рекламной кампании; соответствие темы и состава участников, аудитории; существование мероприятия «в двух измерениях» – на сцене и в социальных сетях; выход содержания за рамки одного события;

драматургия, раскрывающая фундаментальные гуманитарные понятия с разных точек зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоблоцкий Н.В. Маркетинг музыкальных фестивалей // Art-менеджер – М., 2003. – № 2. – С. 20-25.
2. Дуков Е.В. Концерт в истории западноевропейской культуры. – М. Классика-XXI., 2003. – 265 с.
3. Клаич Д. Будущее фестивальной формулы // Экология культуры: Инф. бюллетень. – Архангельск, 2002. – № 3 (28). – С. 74-84.
4. Рубб А.А. Театрализованный тематический концерт. Совершенствование организации и проведения. Конспект лекций. – Изд. третье. Перераб. и доп. – М.: АПРИКТ, 2005. – 67 с.
5. Соболева О.А. Формирование и развитие аудитории фестивалей классической музыки. – СПб: Высшая школа экономики, 2017. – 66 с.
6. Zehnder E. Der Intendant eines Musikfestivals ist immer auch ein Verführer [Электронный ресурс] URL: <https://www.e-gonzehnder.com/de/insight/interview-mit-michael-haefli-ger> (Дата обращения: 28.08.2020)
7. Идентичность – не разрывая связи со временем // Проект «Музыкальные сезоны» [Электронный ресурс] URL: https://music-seasons.org/identichnost-ne-razryvaaya-svyazi-so-vremenem/170818_17311_sk7_lfo_chailly/ (Дата обращения: 28.08.2020)
8. Maddocks F. Lucerne Festival 2017 review – Chailly, Gardiner, Monteverdi [Электронный ресурс] URL: <https://www.theguardian.com/music/2017/sep/02/lucerne-festival-2017-review-riccardo-chailly-john-eliot-gardiner-monteverdi> (Дата обращения: 28.08.2020)

Н.В. Филиппова

*Самарский государственный
институт культуры*

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ДРАМАТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В ФИЛЬМЕ-ОПЕРЕ «КАТЕРИНА ИЗМАЙЛОВА»

Тезисы. Представлен подход к изучению национально-культурной идентичности персонажей экранизированной оперы. Определена ведущая роль музыки в расстановке смысловых акцентов произведения. Проводится сравнительный анализ оперного спектакля и его кинематографической версии.

Ключевые слова: современная опера, композитор Дмитрий Шостакович, синтетические виды искусства.

Введение. В январе 1936 года в газете «Правда» вышла статья «Сумбур вместо музыки». Статья появилась по указанию ЦК ВКП(б) и выражала мнение советского руководства об опере Дмитрия Шостаковича «Катерина Измайлова». С того момента музыковеды, историки, композиторы, журналисты и исполнители не могут прийти к однозначному истолкованию текста этой статьи и его значения для судеб отечественной культуры. Одни говорят, что это лишь следствие политических событий, другие видят в ней начало «сталинской культурной революции». Кто-то приписывает авторство самому Сталину, кто-то Жданову, а некоторые журналисту-правдисту Давиду Заславскому. И хотя нет ясности в этом вопросе, но данная публикация послужила причиной многочисленных споров вокруг дальнейшей судьбы оперы. Есть мнение, что «она сыграла очень большую роль как бы манифеста сталинского стиля даже не только в руководстве искусством, а сталинского стиля в содержании искусства. — Что отныне, с 1936-го года, слова «формализм», «нату-

рализм» и «мейерхольдовщина» стали официальными обвинениями партийных идеологов любого неприемлемого произведения искусства» [5].

Материалы и методы.

Опера создавалась Д. Шостаковичем в 1930-1932 годах. Премьера первой редакции (под названием «Леди Макбет Мценского уезда») состоялась 22 января 1934 г. в Ленинграде, в Малом оперном театре. В 1956 году композитор сделал новую редакцию оперы, внося некоторые исправления в словесный текст и написав заново два симфонических антракта. Вторая редакция (под названием «Катерина Измайлова») увидела свет 8 января 1963 г. в Москве, в Музыкальном театре им. К.С. Станиславского и Вл.И. Немировича-Данченко.

Первое упоминание о начале переработки оперы относится к декабрю 1954 г. Они не были связаны с предложениями со стороны театра или заказом от властей (по крайней мере, документов, подтверждающих обратное, нет). Предполагается, что на творчество Шостаковича в данный период повлияли два события: смерть главного гонителя оперы – И. Сталина в 1953 г., запретившего «Леди Макбет», и скоропостижная смерть первой жены Шостаковича в 1954 г. – Нины Варзар, которой была посвящена опера.

В начале 1955 г. директор Малого Ленинградского государственного оперного театра Б.И. Загурский поднял вопрос о постановке оперы. В марте 1955 г., а затем в марте 1956 г. происходили внутренние закрытые прослушивания новых редакций, когда Шостакович, по воспоминаниям свидетелей, лично играл и пел оперу от начала до конца. Таким образом, к 1956 г. была закончена еще одна (уже третья) редакция, учитывающая изменения 1955 г. Известно, что композитор работал над деталями оперы вплоть до премьеры в Москве в 1963 г.

Эта последняя, четвертая версия и была опубликована издательством «Музыка».

В настоящее время опера идет в двух редакциях («Леди Макбет Мценского уезда» – 1934 г. и «Катерина Измайлова» – 1962 г.) Отдельным особенным произведением является фильм-опера М. Шапиро «Катерина Измайлова» (1966 г.). Это самостоятельный опус, частично связанный как с первой, так и со второй редакциями [3].

Развитие кинематографа в XX веке привело к возникновению нового жанра – фильма-оперы, тем самым классическая опера получила большие возможности приближения к жизненному правдоподобию. Новый жанр давал возможность устранить условности театральной сцены и приблизить изображаемое к реальной жизни, визуальный ряд с его характерными деталями выполнял очень важную смысловую функцию. И, что немаловажно, происходила популяризация жанра.

Фильмы-оперы являются особым ярким примером синтетического вида искусства, и потому создание оперы в кино ставит перед режиссером непростую задачу. Прежде всего, кино-оперы отличаются по своим выразительным средствам. Если в оперном спектакле главной проблемой является соотношение музыки и слова, то в кинематографе речь идет о соотношении визуального и звукового элементов. Так в работе «Кино» Ж. Делёз говорил о том, что в кинематографе «...музыка добавляет непосредственный образ к образам опосредованным, косвенно репрезентирующим целое» [2, 564]. В фильме-опере визуальные образы находятся в определенном равновесии с образами музыкально-словесными.

Для кино-оперы 30-60-х годов XX-го века как синтетического жанра характерен ряд особенностей. На

сцене оперный артист играл утрированно. Он не был ориентирован на то, что его снимают крупным планом, и камера регистрирует его мимику и жесты. В кино, напротив, актер делал установку на тонкие детали исполнения и на внутренние переживания. В опере певец-актер был вынужден подчиняться определенным физиологическим требованиям, которые вынуждали его сохранять относительную неподвижность тела. Кино же требовало развитой пластики и подвижности. Чтобы преодолеть эти проблемы, режиссеры зачастую прибегали к дубляжу, это помогало избавиться еще от одного недостатка экранизированной оперы – несоответствия певцов и их героев. Лучшие певцы были обычно люди зрелого возраста, а визуальное изображение требовало, чтобы актеры были молоды и красивы.

Экранизированная опера была отягощена и другими условностями. Так, важнейшие для оперного жанра арии, хоры, ансамбли резко выбивались из темпа фильма. Они останавливали движение кадра и тем самым развитие действия. То есть то, что в опере было традиционно, в фильме казалось необычным. И если создатели фильма не хотели демонстрировать публике крупным планом напряженные лица вокалистов, а также их движения, подчас лишенные грации в силу специфики звукоизвлечения, им приходилось прибегать к дубляжу, то есть снимать и записывать отдельно пение и игру актеров, а затем накладывать пленки одну на другую. Но даже при самой совершенной технике записи идеальное мимическое совпадение было практически недостижимо, а потому часто можно наблюдать, что выступающий на экране герой только делает вид, будто поет, а на самом деле поет за него кто-то другой.

Но вернемся непосредственно к предмету нашего исследования - опере Д. Шостаковича «Леди Макбет

Мценского уезда», которая после многолетнего перерыва вышла во второй редакции уже под другим названием «Катерина Измайлова». Партия Катерины Измайловой была написана для примы Большого театра Галины Павловны Вишневецкой. Размышляя о редакциях оперы, она сетовала, что во второй редакции подверглось упрощению оркестровое сопровождение: исчезло вступление ко второму акту, а также эпизод в любовной сцене второго акта; также были упрощены вокальные партии и многое другое. Сожалела, что текст оперы во многом переделан, а это придало некоторым сценам совсем иной смысл, в сравнении с первоначальным замыслом.

Галина Павловна приводит в пример большую сцену свекра Катерины Бориса Тимофеевича: «Этот мужик, вдовец, в полной силе – он еще мешки с зерном ворочает: такие старики и в семьдесят лет детей имели. Ведь в деревнях, бывало, как сын уедет, такой батька на печку к молодой снохе лезет – их и называли «снохачами». Шостакович написал этот образ таким, чтобы подчеркнуть всю ничтожность, хлипкость Зиновия, мужа Катерины Львовны. В первой редакции текст его арии был: «...Такая здоровая баба, а мужика-то нету... Зиновий не в меня, мне б его года – я бы ее!.. Без мужика скучно бабе... Нет мужика... Нет мужика... Нет мужика... Нет мужика...» В этих повторах одной и той же фразы – его физическое вожделение к Катерине: он все кружит и кружит, и кружит возле ее комнаты и – наконец: «Ладно, пойду к ней – она довольна будет... Пойду к ней... Пойду...» [1]. И далее певица пишет, что по советской идеологии бабе не может быть скучно без мужика, потому-то и текст этой арии был переделан, и свекор перестал пылать вожделением к своей молодой снохе: «В новом варианте этой сцены Катерина Львовна

натягивает на себя по самые уши надлежащее советской женщине приличие и поет о том, что она «под крышею гнездышко увидела и летящих к нему птичек, и как жаль, что нету у нее любимого голубка...». К сожалению, фильм-опера был снят по этому исправленному тексту» [1].

Естественно, что первый вариант оперы давал больше возможностей для раскрытия образа Катерины. Она предстала как грешница, но одновременно чистая в своем самопожертвовании ради любимого человека, женщина сильная и даже великая в своей любви, независимая внутренне по своей природе несмотря на обстоятельства.

Итак, на экране появляются титры, зритель уже слышит оркестровое вступление. Музыка одновременно завораживает, увлекает и предвосхищает события. Далее будут и речитативы, и вокальные номера, характеризующие героев. Вереница ярких образов представлена в произведении. Так, Борис Тимофеевич напоминает Дикого из «Грозы» А. Островского. Своей повадкой, фразами, отношением к людям он обнаруживает типические черты представителя купечества, а сцена прощания Катерины с мужем проводит параллель между ней и героиней «Грозы». Полицейские, пытающиеся «поживиться» и извлечь выгоду из любого дела, священник, который, казалось бы, как никто должен быть примером поведения, показан неумным пьяницей. Это опять же очень видно и по его поведению, и по речитативным фразам. Герои этого плана похожи на персонажей произведений М. Салтыкова-Щедрина, Н. Гоголя. Несомненно, темы греха и раскаяния, преступления и наказания, женской доли мы встречаем и у Ф. Достоевского («Преступление и наказание»), Л. Толстого («Воскресение»), М. Горького («На дне»). Таким образом, выстра-

ивается диалогическое взаимодействие литературных текстов, которое дает возможность охватить целую эпоху и увидеть картину наиболее полно, а также понять смысл, заданный композитором.

Результаты и обсуждение.

Хотелось бы подробнее остановиться на главных образах-партиях, представленных в «Катерине Измайловой». Речитативная партия Бориса Тимофеевича (в фильме его образ создан актером А.В. Соколовым и оперным певцом А.Ф. Ведерниковым) - одна из самых выразительных. Он жесткий и порочный человек, его действия являются причиной бунта Катерины и дальнейших произошедших событий. Кульминация – публичная сцена порки Сергея – это последняя капля, после которой Катерина решает спасти и уберечь свою любовь вопреки всему. Впервые Бориса Тимофеевича зритель видит на втором плане, в черно-белом кадре, но музыкой он представлен чуть позже, в сцене прощания героев, перед отъездом на мельницу Зиновия Борисовича. Начинает сцену музыкальная пауза, Борис Тимофеевич, завершив свои наставления сыну, буднично и решительно подводит итог: «Ну, теперь все. Прощай Зиновий». Затем строго приказывает: «С женой простись...» (Зиновий Борисович по обычаю трижды целует Катерину). И вдруг – как взрыв! – окрик Бориса Тимофеевича в гневно-раздраженном речитативе, с ударением на долгом звуке а: «Не та-а-ак!» Резко, как удары кнутом: «Пади! Пади!» С помощью резких изменений интонационного рисунка речитатива показан психологический портрет старика: резкие смены настроения, его несдержанность, вспыльчивость.

Речитативы в опере вообще занимают равноправную позицию с ариозными частями. Пение речитативов – это высокое мастерство музыканта, так как для испол-

нения дается только схема, а уж с какой долей свободы, уверенности и выразительности сделает это певец, зависит только от него. Тут нужна и хорошая актерская подача, и дикция, и музыкальность. Речитатив связывает и поясняет происходящее на сцене, можно сказать это – «речь» и «кровь» оперы.

Не менее важны для композитора и вокальные номера – арии. Вокальные партии Шостаковича по силам не каждому певцу, хотя он сам пишет, что старался сделать музыкальный язык оперы простым и выразительным, но ключевое слово – «старался». Например, в сцене порки Сергея и в сцене, где Катерина голосит по умершему Борису Тимофеевичу, очень высокая тесситура. Композитор использовал это как художественный прием, в первом случае – драматическое напряжение ситуации, во втором – это плач, вопль по умершему (как принято было голосить, чтоб люди слышали).

Замыслы режиссера и композитора воплотила в жизнь талантливая и харизматичная Вишневская. Надо отметить, что Шостакович сам просил ее об участии в данной постановке, и это единственная роль-партия, которую полностью (без дубляжа) исполняла оперная певица.

Очень интересна трактовка образа главной героини (ее женской судьбы) в повести Н. Лескова и в интерпретации Д. Шостаковича и С. Шапиро. В русской литературе второй половины XIX века становится актуальной тема судьбы русской женщины. Писателями, как правило, создавались трагические женские образы, судьба которых определялась поступками и обстоятельствами. Любовь оказывалась роковой, в характере доминировали страсть и необузданность, ломающие на своем пути судьбы и жизни. Героиня Н. Лескова – молодая незамужняя женщина, тяготящаяся «неволей»,

скучной жизнью в купеческой семье – натура страстная, идущая в своих чувствах до предела. Любовь здесь предстает как демоническая сила, нечто первобытное. Недаром упоминается о физической силе Катерины, даже каторга ее не страшит.

То есть у Лескова любовь героини сильна, но «не-совершенна» и порочна, Катерина «человек скуки», манипулятор, играющий людьми и жизнями. Шостакович же любит свою Катерину Львовну, объясняет все ее преступление тем, что она поставлена в кошмарные условия действительности. У композитора она уже не «человек скуки», а «человек тоски», со своими противоречиями и сложным отношением к действительности. Любовь для Катерины является той соломинкой, благодаря которой она находит силы жить. В опере нет детоубийства, в отличие от повести Лескова, и нет рождения ребенка, так как не может быть будущего у любви преданной и поруганной. Вишневская, сыгравшая в фильме Катерину, сделала это мастерски. Постановка фигуры в кадре, точность и лаконичность жестов, потрясающая мимика – все это сделало образ очень концептуальным и как будто «скульптурным». И тем ярче на фоне этой монументальности выглядит слабость героини, ее противоречивость, всепоглощающая любовь к Сергею.

Образ смягчен визуальным рядом: так в первой сцене, когда звучит ария «Все постыло», чем-то напоминающая жалобную народную песню, плач, режиссер опять использовал прием «кадра в кадре», тем самым показывая «как было» и «как есть». Притом, что прошлая жизнь показана как лубочные картинки, но уже блеклые, черно-белые, невозвратная, казалось бы, жизнь. Для сравнения, в первой любовной сцене Катерины и Сергея в оркестровом эпизоде вновь появляются

(проносятся, ускоряясь) лубочные картинки, но они цветные и яркие, как символ возрождения чувственности и жизни внутри героини. Она величественна, степенна и в тоже время задириста в сцене разговора с Сергеем, когда поет «Много вы мужики о себе возмечтали». Мгновенно меняется ее интонация, когда они меряются с ним силой (эпизод появления Катерины и до момента появления свекра). После сцены публичной порки, когда у Катерины появляется мысль о мести свекру, звучит скрипка, на этом фоне тревожно как будто колокола звонят или маятник отчитывает мгновения, меняется цвет от темного к алому. Все это подчеркивает, что Катерина с этого момента сделала свой выбор и пути назад уже нет.

Отметим, что режиссерская концепция М. Шапиро позволила глубже понять замысел Д. Шостаковича. В фильме-опере режиссер старался придать особый смысл деталям, которые раскрывали психологию героини, определяли выразительность визуального ряда, настраивали зрителя на нужный лад. В сцене рассматривания Катериной лубочных картинок, когда героиня вспоминает годы девичества, лубки помогают узнать ее вкусы, былые мечты о веселой жизни и об идеальном суженом, в этом эпизоде заключается трагический контраст с реальностью. А представленные в фильме затемненные иконы, видятся как предсказание тяжелого будущего героини и как предостережение, напоминая о неминуемом возмездии за грех, за нарушения Божьих заповедей. Трижды возникает образ маятника часов, равномерностью своего хода он символизирует однообразность проходящих дней молодости и всей жизни Катерины, безысходность ее положения.

Большую смысловую нагрузку берут на себя две кино-метафоры: окно и ворота. Они вроде бы и

открыты, это визуально расширяет жизненное пространство героини: сначала дома на улице, а дальше на горизонте село и церковь. Кажется, сделай Катерина всего лишь шаг, и она свободна, но, увы, постояв у открытых ворот, героиня решительно, хотя с досадой возвращается в дом. Окно и часть стены – это образ непреодолимого для Катерины барьера между внешним миром и миром купеческого дома, барьера между настоящей жизнью и никому не нужным существованием. Важная деталь: в сцене прощания Катерины с Зиновием по принуждению свекра она кланяется мужу, но не «падает в ноги», а нехотя, как будто заставляя себя, опускается. В сцене же прихода к ней Сергея она попросту расплывается по полу у его ног. Это говорит о силе любви этой гордой женщины, о готовности ее пойти до конца и о некоей обреченности (эпизод прощания Катерины с Зиновием и поведение в любовной сцене с Сергеем).

Переломное событие, круто меняющее дальнейшие события – приход Сергея к Катерине. Появляется красный цвет. Красный цвет рубахи героя и черное платье Катерины воспринимается знаками-предвестием трагедии. Кстати, говоря о цветовом ряде картины, хочется отметить и трансформацию образа Сергея. Первый раз в сцене во дворе он в белой рубахе (одна из трактовок белого цвета в русской традиции – свобода) [4, 57]. Это показывает зрителю, что работник вроде бы и при хозяине, но, тем не менее, свободен в своих желаниях и действиях. К Катерине приходит он в красной рубахе (красный – огонь, страсть, опасность, победа и кровь). С появлением Сергея события в фильме стремительно следуют одно за другим. Позже красный цвет в кадре как будто меркнет и постепенно исчезает совсем, в развитии преобладает черный и серый, т.е. чем даль-

ше «падают» герои в омут своих грехов, тем более мрачной и обесцвеченной становится их жизнь. Но уже по дороге на каторгу, когда, казалось бы, все цвета померкли и практически исчезли, вдруг последним клочком небес буквально срывается синий цвет (постоянство, преданность, самоотверженность) [4, 437]. Цвет теплых чулок, которые Катерина отдала Сергею. Отдала как будто частицу себя, последнее, что связывало ее с тем ярким лубочным миром, миром ее любви.

В тот момент, когда к героине приходит осознание предательства возлюбленного, именно в этот момент она умирает для всего окружающего. Звучит ария практически без сопровождения («В лесу, в самой чаще, есть озеро»), возникает ощущение, что звучит погребальный звон, и движение в кадре производит впечатление похоронной процессии. Потому произошедшее дальше на пароме уже не имело значения, Катерина погибла гораздо раньше.

Особенная находка режиссера фильма-оперы «Катерина Измайлова» – взаимодействие «кадра в кадре». Это взаимодействие дало возможность создания двух временных пространств: линейного (течение жизни человека) и циклического (течение жизни природы). Цветной кадр – это время настоящее, черно-белый, слегка размытый синеватой дымкой – прошедшие дни. Сценография кадра в кадре вмещает как будто две разные жизни. Например: впервые Катерина появляется в кадре, стоя в белом платье около часов у окна, к зрителю спиной и смотря на работу на дворе. Тут сталкиваются два взаимоисключающих жизненных ритма: по одну сторону окна – безостановочное с утра до ночи движение, а по другую сторону все замерло, как во сне. Или сцена чаепития подается на экране на фоне музыки

(тяжелая тревожная поступь), которая парадоксальным образом передает гробовое молчание.

Концептуален финал фильма-оперы: вереница людей, медленно растворяясь, движется по белой бесконечной снежной пустыне, не оставляя даже следа. Белый цвет как цвет погребального савана, хор голосов – плач, обреченный стон. На этом фоне звучит вопрос: «Разве для такой жизни рожден человек?». Он выводит содержание фильма за границы рассказа о судьбе Катерины к теме жизни народа, господством насилия над личностью, волей человека. Это как некое «вселенское зло», проявляющееся в различных видах.

На рубеже 1920-х – 30-х годов Шостакович создал много партитур для театра и кинематографа, в том числе музыку к кинофильмам «Новый Вавилон» (1929) и «Златые горы» (1931), к спектаклям «Клоп» (1929) и «Гамлет» (1932). Для этого периода творчества характерны повышенное внимание композитора к тембру, броскость социальных карикатур, многоплановость в построении массовых и ансамблевых сцен, внимание к сонорным, шумовым, изобразительным деталям в оркестре и вокальных партиях. Опера «Леди Макбет Мценского уезда» («Катерина Измайлова») стала важнейшей вехой в творчестве Шостаковича. Галина Вишневская пишет: «В ней такое стремительное развитие действия, что публика в театре порою задыхается, не успевает пережить одно событие, как уже наваливаются другие, музыкальные антракты красноречивее всяких слов. Вероятно, именно потому в фильме-опере не чувствуется длиннот, какие есть во всех классических операх, снятых на пленку. Создается впечатление, что опера написана специально для кино» [1].

Выводы.

Необходимо отметить, что экранизация «Катерины Измайловой» занимает особое место в творчестве композитора. Фильм-опера внес определенные нюансы в понимание образов и характеров, которые были предложены Лесковым. Благодаря слиянию приемов и выразительно-изобразительных средств, а именно: музыки, драматургии, визуального ряда, сценического мастерства драматических актеров и исполнителей вокальных партий фильм раскрывает философскую мысль оперы.

Дух человека – источник, организатор и главный «управитель» его воли к свободе. Человек может быть унижен, растоптан, разочарован, но только силой воли и духа он определяет свою судьбу. Наше исследование в рамках статьи осветило лишь небольшую часть смыслов фильм-оперы «Катерина Измайлова». Совокупность идей и труда дирижера, режиссера, композитора, исполнителей создали яркое образное полотно, позволив широкой публике по достоинству оценить произведение, обладающее мощнейшей энергетикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишневская Г.П. Галина. История жизни. Смоленск: Русич. – 1998. – 637 с.
2. Делёз Ж. Кино / пер. с французского Б. Скуратова. – Москва: Admarginem, 2004. – 622 с.
3. Лобанкова Е.В. Рецепции оперы Д. Шостаковича «Катерина Измайлова» и проблема национально-культурной идентичности // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. - 2019. - Том 20. - Выпуск 1. – С. 148-160.
4. Символы, знаки, эмблемы: Энциклопедия / Авт.-сост. д-р ист.наук, проф. В.Э. Багдасарян, д-р ист. наук, проф. И.Б. Орлов, д-р ист. наук В.Л. Телицын; под общ. ред. В.Л. Телицына. – Москва: Локид-Пресс, 2003. – 495 с.
5. Тольц В. «Музыкальный фронт»: от борьбы с «буржуазностью» к «сумбуру вместо музыки». Разница во времени. Переда-

ча вторая. 24 февраля 2002 г. [Электронный ресурс] URL: <https://www.svoboda.org/a/24204206.html>. (Дата обращения 29.07.2020).

Е.Л. Марова

*Самарский государственный
институт культуры*

**РЕПРЕССИРОВАННАЯ МУЗЫКА:
к проблеме развития
музыкального искусства в переломную эпоху**

*«Так с эпохой надо слиться,
Чтобы музыка была...»
Виктор Герасимов*

Тезисы. Автор обращается к судьбам и творчеству музыкантов — композиторов и исполнителей, музыка которых обращена к исследованию человека в эпоху тоталитаризма. Выбор между внутренней свободой и отказом от творческого «Я» отражен в произведениях, и сегодня воздействующих на слушателя энергетикой, силой выразительных, в полном смысле современных звучаний.

Ключевые слова: отечественная музыка XX века, сохранившиеся свидетельства истории культуры России, возрождение музыкальных произведений.

Цель исследования в рамках статьи: представить панораму развития музыкального искусства советского периода с точки зрения современной истории музыки.

Введение.

С 20 годов XX века и до смерти Сталина (1953 год) в России на территориях Сибири, Казахстана, Магадана и Приморского края были созданы лагерные поселения для осужденных за «контрреволюционные преступления» – отдельное государство заключенных – ГУЛАГ. Много деятелей культуры и искусства оказались репрессированы, но оставаясь верными своей профессии, они смогли сохранить свою внутреннюю свободу и создали произведения, которые рисуют образы того времени. Эти музыканты, несмотря на жесткое тоталитарное давление со стороны государства, внесли значительный вклад в формирование академической музыкальной культуры XX века России, века, в котором даже музыка оказалась «репрессированной».

В судьбах музыкантах, о которых пойдет речь, отразилась разными гранями трагедия миллионов людей – целого поколения, молодость и зрелость которых пришла на советский период с его характерными отметинами – войнами, бесосновательными арестами, расстрелами, концентрационными лагерями, необходимостью скрывать свое прошлое, свое происхождение, под страхом ареста уничтожать семейные реликвии, фотографии и документы.

Имя композитора Всеволода Задерацкого, его творчество были в забвении до XXI века. Его жизнь совпала с переломным временем, временем революции, гражданской и двух Мировых войн. Он участвовал в I мировой войне, был узником ГУЛАГа, его произведения не печатали и не исполняли, в 1926 году, когда ему было 35 лет, при аресте были уничтожены все его сочинения. Но несмотря на это, он всегда сочинял, создавал, творил. Наследие композитора В.П.Задерацкого огромно и до сих пор полностью не опубликовано.

Сейчас его музыку играют известные пианисты, его произведения включены в учебный репертуар консерваторий, в программы международных конкурсов. Его неоконченный роман «Человек шагает по эпохе», изданный как собрание новелл под титулом «Золотое житье» в 2012 г., назван открытием в области литературы.

Всеволод Задерацкий родился в 1891 году в городе Ровно на Украине. Начальное музыкальное образование получил в Курске. Закончив классическую гимназию, он поступает одновременно на юридический факультет Московского университета и в Московскую консерваторию. Первым его наставником по фортепиано и композиции был Генрих Пахульский. А главным учителем - С.И. Танеев, который занимался только с теми, кого выбирал лично по музыкальной одарённости.

Последние два года композицией с ним занимался М.М. Ипполитов-Иванов. Из домашних рассказов известно, что он присутствовал при личных встречах Танеева со Скрябиным, которого молодой Задерацкий боготворил и очень увлекался его творчеством на протяжении всего обучения в консерватории. Привязанность к Серебряному веку, знакомство и дружба с Валерием Брюсовым, Николаем Асеевым, впечатления от поэзии Блока, Северянина, Бальмонта, Маяковского нашли своё воплощение в музыкальных сочинениях позднего периода – романсах и ораториях.

На последнем курсе консерватории в жизни Задерацкого происходит событие, которое будет окутано тайной до 1997 года. Только тогда сын Всеволод Задерацкий узнает, что его отец был музыкальным воспитателем наследника царского престола цесаревича Алексея. Отец скрывал эту опасную для близких людей

информацию всю жизнь. За это и за службу в белой армии Деникина Всеволода Петровича Задерацкого будут преследовать и арестовывать не раз. Мобилизация в 1916 году становится для него шагом к спасению. Нетрудно представить, что было бы с ним, если бы его занятия с цесаревичем продолжались до момента катастрофы, пленения и гибели царской семьи.

Почти всё, что было написано молодым Задерацким в те «золотые годы», кануло в небытие. «Ноты сочинений были истреблены, уничтожены при арестах в 1921 и 1926 годах. Но перипетии судьбы не смогли сломить ни его волю, ни его тягу к творчеству» [1]. Об одном из лучших произведений Задерацкого, написанных в самых сложных жизненных условиях, хотелось бы сказать отдельно.

Севвостлаг или колымские лагеря – самые страшные лагеря в истории ГУЛАГа: жуткие холода, деревянные бараки в вечной мерзлоте, лесоповал. Средний возраст выживания – четыре-восемь лет. В этих условиях композитор, музыкант, преподаватель музыкальных дисциплин написал свои «24 прелюдии и фуги». Создает и записывает простым карандашом на телеграфных бланках, полученных как награда от охранников лагеря. Ему разрешали писать только ноты – это право на творчество в свободное от каторжного труда время, он получил за то, что «работал телевизором» или «рассказчиком». Великолепное владение словом спасло от физической гибели, спасло музыку, будто поднявшую композитора над лагерной жизнью, как северное сияние, наполняя красотой и надеждой. Он сам был наполнен этим сиянием творчества и жаждой жизни.

Как известно, Хиндемит закончил «Ludus tonalis» в 1940 году. Шостакович создал свои знаменитые «24 прелюдии и фуги» в 1953 г. Всеволод Задерацкий 1 фев-

раля 1953 года умер от обширного инфаркта. Эпоха «поменяла тональность» от сталинизма к оттепели. Но имя композитора Задерацкого, его уникальная жизнь и творчество, его личная победа над тоталитарной системой, останутся в забвении до XXI века.

Цикл «24 прелюдии и фуги», созданный Всеволодом Задерацким в 1937/38 годах в колымском лагере для заключенных, будет исполнен только в декабре 2013 года в Рахманиновском зале Московской консерватории. Творчество Задерацкого находилось в забвении почти век. Необычность и уникальность ситуации в том, что композитор никогда не имел хотя бы краткого периода активной публичной деятельности. Задерацкий по сути, как бы даже не существовал для своей профессиональной среды. Причины тому: лишение избирательных прав, ссылки и аресты, жизнь без паспорта, строжайший запрет на публикации и исполнения. Он был потерян для культуры при жизни и многие десятилетия после смерти. Время жизни В.П. Задерацкого – это время, которое исключало саму мысль о творчестве. Но именно творчество позволило этому человеку остаться человеком.

Свободу творчества не может ограничить никакая тоталитарная система. Судьба и творчество композитора *Сергея Кайдан-Дешкина* – еще один пример. Сергей Федорович Кайдан-Дешкин (1901-1972 г.) учился в музыкальном училище имени Гнесиных сразу по двум специальностям и, несмотря на молодость, был уже состоявшимся композитором. Основные его сочинения – романсы на стихи Пушкина, Лермонтова, Блока, Щипачева, Алигер. Но настоящим шедевром, шлягером тех лет была популярнейшая пионерская песня «Взвейтесь кострами, синие ночи!», музыку которой написал юный композитор.

Закончить музыкальное училище Сергею Федоровичу помешал арест в 1930 году. В 1932 году он был осужден «как контрреволюционер, способный на террор и шпионаж» по статье 58-8, часть вторая, и приговорен к десяти годам лишения свободы. В молодом возрасте, в расцвете творческих сил он оказался за решеткой. Репрессированный композитор начал отбывать свой срок в Вятлаге, но уже в 1935 г. его этапом привезли в Дудинку (Норильлаг). «Норильский лагерь, располагался в Заполярье и на Таймырском полуострове, осужденные работали на медно-никелевых и платиновых рудниках» [6].

Сохранившиеся письма С.Ф. Кайдан-Дешкина, написанные им из заключения, знакомят современников с условиями лагерной жизни. В письме к своей знакомой из Горной Шории 2 июля 1935 года С. Ф. Кайдан-Дешкин писал: «Я очень устал и стал очень дохлый. Что я делаю? На это я Вам не отвечу. Во всяком случае, то, что не имеет даже отдаленного отношения к искусству... Мое моральное состояние? Это жестокий вопрос, родная. Я больше года не касался клавишей, у меня нет здесь искренних друзей, я забыл, что есть на свете нежность, дружба, свобода. О, если б я знал, что я сделал, чтобы изведать такое невыносимое страдание... Учтите, что я потерял свою душу — искусство, что передо мною глухая стена, которую никто не в состоянии пробить... За эти пять лет я прошел все страдания Дантова ада... Поймите, что у меня нет своей жизни и мне не из чего ее создать. Поймите, что я совсем изнемогаю от горя и одиночества» [2].

После освобождения 9 августа 1940 года (ровно через десять лет после ареста) он поселился на севере Красноярского края, работал в Игарском театре, преподавал в педагогическом училище народов Севера,

а также в Норильском заполярном театре драмы им. В.В.Маяковского. «Это был знаменитый театр, в труппе которого работали первоклассные мастера. Театральным художником там работала Ольга Бенуа. В театре играли урожденная княгиня Евдокия Урусова (актриса театра им. Ермоловой), Виталий Головин (сын певца Большого театра, обвиненный в убийстве Зинаиды Райх), Георгий Жженев, Иннокентий Смоктуновский. В Норильск была сослана в полном составе Львовская хоровая капелла» [3]. О декорациях, костюмах и постановках театра в 40-х годах до сих пор ходят легенды. В ноябре 1956 года композитор был реабилитирован, но, как многие творческие люди того времени, оставался до конца своих дней морально травмированным человеком, он чувствовал, что его талант остается недостаточно востребованным, а сам он долгие годы был человеком второго сорта, носившим на себе незримый ярлык «врага народа».

Композитор С.Ф. Кайдан-Дешкин написал музыку к 60 спектаклям, им же написан ряд музыкальных пьес — «Мазурка», «Кукольный вальс», «Колыбельная», «Гавот», «Канатная плясунья», «Задушевный вальс», «Весеннее утро». «В 60-е годы в ленинградском издательстве «Музыка» был выпущен сборник пьес композитора, а на киностудии «Ленфильм» был выпущен посвященный ему фильм» [4].

При культурно-воспитательном отделе Норильлага был организован оркестр из репрессированных музыкантов. «Под холодным северным солнцем засверкали скрипки, виолончели и контрабасы, а через некоторое время появился даже фрак. Во фраке Сергей Валентинович выглядел прекрасно. Развевающиеся фалды и палочка в руках казались принадлежностью другого мира. Правда, сам по себе фрак защитить не мог: на одном

из концертов голодный дирижер упал прямо на сцене. И все-таки, несмотря ни на что, это было невероятно! Из обстоятельств новой жизни: тайга, лагерь, охрана, вышки. Из обстоятельств прежнего бытия: Бородин, Чайковский, Глинка. А посреди этого мира, огороженного проволокой, худощавый человек в развевающемся фраке, с горящими глазами и бледным лицом!» – пишет Александр Ласкин в своей книге «Долгое путешествие с Дягилевыми» [5]. Да, дирижером лагерного оркестра был Дягилев, *Сергей Валентинович Дягилев*, племянник известного С.П.Дягилева. Как известно, в 1927 году младшие братья С.П. Дягилева были репрессированы, «один отправлен на Соловки, а другой был сослан в Среднюю Азию. Третий брат – Валентин – был расстрелян в 1929 году – всего через месяц после того, как Сергей Дягилев скончался в Венеции» [6]. Сын Валентина Дягилева – Сергей Валентинович – композитор, виолончелист, дирижер был репрессирован в 30-е годы и сослан в Норильск, где прожил двадцать лет.

В лагере Сергей Валентинович сразу попал на так называемые «общие работы» (чернорабочим). Общие работы в основном проводились под открытым небом, так как Норильский комбинат только начинал строиться. «Припоминаю как после 10-ти часов работы на 40-градусном морозе Сергей Валентинович приходил на репетиции еще не совсем отогревшимся и брался за смычок. Несколько позднее, когда он проявил себя незаурядным музыкантом, некоторые заключенные, которые как крупные специалисты занимали в Комбинате начальственные должности, частенько устраивали его на более легкие (хотя и черные) работы, как то: истопником, дневальным в бараке и т.п.» [5]. Так как у Сергея Валентиновича не было никакой другой специальности, кроме музыкальной, то ему было трудно устроиться на

какую-нибудь хорошую (под крышей) основную работу. Игра в оркестре не считалась в комбинате основной работой, и каждый оркестрант днем работал, а вечером приходил на репетиции и занимался иногда до 10-11 часов вечера. «Освобожденный» (от основной работы) был только руководитель оркестра Кайдан-Дешкин.

Выйдя на свободу в апреле 1947 года, Сергей Валентинович о лагере особенно не распространялся. Даже об оркестре, любимом своем детище, он разговаривал только с теми, кто испытал тоже, что он. Эти люди понимали его с полуслова и им можно было ничего не объяснять. После реабилитации С.В. Дягилев смог вернуться в Ленинград. В конце 60-х он был дирижером оркестра местного радио. Сергей Валентинович был замечательным музыкантом, «он был знаком с Шостаковичем, а знаменитая пианистка Мария Юдина часто упоминает о нем в своих письмах, рассказывая о их совместных концертных планах» [6]. В 60-е годы в Советский Союз приехал Игорь Стравинский, который встречался с С.В. Дягилевым в Ленинграде.

В лагерях Дальстроя для поднятия настроения узников при выводе на работу тоже играл духовой оркестр. У начальника конвоя оказался музыкальный слух. Его постоянно злила фальшь духовиков-любителей, что ежедневно в пять утра провожали своей музыкой эзков на работу. «Однажды доложили ему – пилит бревна бывший студент консерватории. Вызвал его начальник и спрашивает, может ли он с духовиками поработать, чтоб их дудки не терзали уши культурного вертухая? Зек сказал, что сможет. Тогда с общих работ его сняли, и стал он с трубочами заниматься. Зазвучали они куда лучше – многие дудари играли по слуху, так он их нотной грамоте научил. Однажды решили создавать по лагерям культбригады – не столько, чтобы экам ин-

тереснее жить стало, но главное, чтоб начальству скуку развеять. Студента в одну такую бригаду забрали, чтоб он там музыку делал. Пальцы он уже совсем разработал, только при переменах погоды болели сросшиеся переломы. Достали для Наны (Анания Ефимовича Шварцбурга) аккордеон, он на нем быстро научился, а в некоторых КВЧ (культурно-воспитательных частях) были даже пианино, так что он стал играть по памяти уже и пьесы классического репертуара» [7].

На карьере пианиста, которую Шварцбургу прочили с юности, еще в Харбине, где его семья жила в эмиграции, «поставили крест», когда музыканту исполнилось всего 19 лет. С точки зрения закона сталинских времен у него был главный порок – он родился в Харбине. Доверчиво вернувшихся в СССР эмигрантов ждала нелегкая доля.

«После переезда в СССР в 1936 году А. Шварцбург поступил в Московскую консерваторию в класс К.Н. Игумнова, а затем перевелся в Ленинградскую консерваторию. В 1938 году по обвинению в шпионаже в пользу Японии А. Шварцбурга осудили на 10 лет исправительно-трудовых лагерей (ИТЛ) и отправили на Колыму» [8]. Анания Ефимовича спасла музыка. О талантливом пианисте в Магадане рассказали магаданские артисты, которые вернулись из поездки по трассе, и попросили «перевести» Шварцбурга в Магадан. Так Шварцбург оказался в Магаданском театре, где был концертмейстером и солистом- музыкантом в крепостном театре. «Занимался с актерами – готовил их к оперным спектаклям, аккомпанировал драматическим постановкам и часто солировал с оркестром, которым руководил талантливый дирижер и композитор Петр Ладирдо, тоже зэк, разумеется. Спектакли и концерты в этом полюсе лютости были на самом высоком профес-

сиональном уровне...» [9]. Позднее А.Е. Шварцбург скажет дочери, что «тогда в Магадане сосредоточился подлинный цвет советской музыкальной культуры, ибо там отбывали срок лучшие исполнители, которым могли позавидовать многие консерватории и филармонии страны» [10].

В 1944 году в Магадан прилетела американская правительственная делегация во главе с Вице-Президентом Генри Уоллесом. По приказу Берии устроили для них потемкинскую деревню. Магаданские магазины ломились от свежих фруктов и овощей, счастливые шахтеры-стахановцы приветствовали дорогих гостей, а вечером им показали концерт в доме культуры. По возвращению в Америку этот наивный вице писал, что больше всего его потряс первоклассный оркестр в такой глуши. Америке в этом плане надо бы поучиться у России» [7].

«Опасные гастроли» пианиста по этапам, тюрьмам, ссылкам, завершатся только в 1954 году, спустя год после смерти Сталина. Шестнадцать лучших лет своей жизни Шварцбург провел в лагерях, но в эти годы, где бы он не находился, он везде включался в музыкальную жизнь. Ссылный музыкант, пианист-виртуоз, эрудированный, бесконечно преданный музыке и многогранно одаренный организовывал концерты, читал лекции, дирижировал оркестром. Деятельность А.-Шварцбурга после освобождения будет связана с Красноярском. На одном из праздников на городском стадионе под руководством Шварцбурга выступил сводный хор, который насчитывал – по разным версиям – от 500 до 700 человек! Была поставлена опера «Майская ночь» Н.Римского-Корсакова (1952 г.) и даже разрешены гастроли в Красноярск. Позже была поставлена опера А.-Даргомыжского «Русалка». И это несмотря на то, это

оперного театра в Красноярске не было. Благодаря его организаторским способностям и удивительным профессиональным и человеческим качествам в городе воплотятся множество филармонических проектов, пройдут гастроли ведущих музыкантов, откроются несколько фестивалей, будут созданы и открыты театр оперы и балета, симфонический оркестр, институт искусств, хореографическое училище. Его друзьями стали многие выдающиеся музыканты того времени – А. Хачатурян, М. Ростропович, Д. Ойстрах, друг детства ещё по Харбину О. Лундстрем.

Имя этого пианиста долго не могли даже упомянуть в материалах, воспоминаниях, книгах, а если и называли, то цензура его вычеркивала; многие музыканты не хотели общаться с ним из-за страха быть причастными к событиям его биографии. Нет и записей его выступлений – ни сольных, ни ансамблевых, о которых сохранились только устные, самые восторженные воспоминания. Краткие биографические сведения о В.Топилине можно найти в текстах выступления Михаила Степаненка (украинского пианиста и композитора) на конференции в Кельне (Германия) в 1998 году в связи со 110-летием со дня рождения Г.Нейгауза и из статей Виктора Суслина, Елены Пинчук. Сын генерала Белой армии, который погиб в борьбе с большевиками, В.Топилин был принужден скрывать свое происхождение в течении всей жизни. Музыкальное образование получил в Харьковской консерватории в классе выдающегося пианиста европейского масштаба Павла Луценка (1873-1934). Уже в годы учебы обнаружилось его необычайное исполнительское дарование, выдвинувшее Топилина в первые ряды украинских пианистов. По окончании в 1929 году Харьковской консерватории он предпринял успешные гастроли по Украине. В 1930

году начались совместные концерты В.Топилина и Д.Ойстраха, причем Топилин также исполнял произведения соло. Об одном из таких концертов вспоминает С.Рихтер: «Я был аккомпаниатором, репетитором в опере, не получил никакого академического образования и, в сущности, не работал над фортепианной литературой, к которой не испытывал в ту пору никакого душевного влечения. Но вот летом 1933 года я присутствовал в Житомире на сольном концерте Давида Ойстраха. Его концертмейстер Всеволод Топилин (с которым я близко познакомился впоследствии и который был арестован после войны без всяких причин, а вернее за то, что не погиб на полях сражений) исполнил в первой части концерта – и блистательно исполнил – Четвертую балладу Шопена <...>», которая, как он пишет, «произвела на меня особенное впечатление и в каком-то смысле повлияла на мое решение стать пианистом-солистом. Мне тогда было 16-17 лет. Помню также сыгранную на бис (bis) мазурку cis-moll (op. 30, № 4). Своеобразное, изысканное, полное таинственности исполнение! Я очень любил дорогого Севу Топилина» [11].

В 1932 Топилин переезжает в Москву, работает во Всесоюзной концертной дирекции, Московской филармонии и на Радио, продолжает совместные выступления с Д. Ойстрахом, записывает с ним программы из произведений Баха, Бетховена, Вагнера, Чайковского, Альбениса и других композиторов, совершенствуется у Константина Игумнова, посещает лекции Б. Яворского, Становится активным членом знаменитого московского консерваторского кружка по изучению новой музыки, центром и душой которого являлись два пианиста: Анатолий Ведерников и его друг Святослав Рихтер, а участниками были Г. Фрид, В. Гусанов, Г. Чайковский. Кружок прославился высочайшим

уровнем исполнения новых симфонических партитур, <...>, редкой красочностью в передаче оркестровых тембров и пианистическим мастерством» [11]. Здесь В.Топилин, благодаря своей блестящей способности играть с листа, познакомил слушателей с многими музыкальными шедеврами.

В 1935 – 1936 годах В. Топилин и Д. Ойстрах предприняли гастроли в Европе (Польша, Германия, Швеция, балтийские страны), которые имели огромный, чрезвычайный успех. Все газеты много писали о них, как о европейском музыкальном событии. В 1938 году В.Топилин поступил в аспирантуру Московской консерватории в класс Генриха Нейгауза, а позднее стал его ассистентом. «Общие взгляды на пианистическое искусство, общая работа со студентами и глубокое взаимное преклонение сделало их единомышленниками и друзьями на всю жизнь. Топилин и Нейгауз свободно говорили на многих европейских языках, интересовались философией и литературой, были носителями гуманизма в лучшем смысле слова» [11]. Он пережил фашистский концлагерь, куда попал в первые же месяцы войны, будучи добровольцем. Нуждающийся в настройщике фортепиано комендант лагеря – любитель музыки – спас ему жизнь. В 1943 году В. Топилин был освобожден из концлагеря «ввиду дворянского происхождения» и получил разрешение жить в Германии как «остарбайтер». В Берлине, работая в церкви органистом, В. Топилин мог посещать концерты Вильгельма Фуртвенглера, Герберта фон Караяна, Вальтера Гизекинга. В 1944 году его привлекли в концертную бригаду для культурного обслуживания немецких войск на Западном фронте. Бригада поехала во Францию, но в связи с наступлением американских воздушных сил возвратилась в Берлин [6].

А. Солженицын так пишет о В. Топилине в своей книге «Архипелаг ГУЛАГ»: «Известный пианист Всеволод Топилин не был пощажен при сгоне Московского народного ополчения и брошен с берданкой 1866 года в вяземский мешок. Но в плену его пожалел поклонник музыки немецкий майор, комендант лагеря – он помог ему оформиться ост-овцем, и так Топилин получил у нас стандартную десятку» [12]. О пребывании В. Топилина в Германии упоминает писатель Даниил Гранин в документальном романе «Зубр», в основу которого положена биография биолога-генетика Н. В. Тимофеева-Ресовского. В Берлине Топилин некоторое время жил у Тимофеева-Ресовского вплоть до своего добровольного возвращения в СССР» [12].

В 1945 году после окончания войны Топилин вернулся в Москву, где сразу же прямо на Белорусском вокзале был арестован, обвинен в измене Родине и сотрудничестве с немецко-фашистскими оккупантами и приговорен к расстрелу. Однако смертельный приговор был заменен на 10 лет принудительных работ. «Как узник концлагеря «Озерлаг» в Сибири он работал дровосеком, ассистентом врача и даже руководителем оркестра народной музыки лагеря, но при этом, как пишет М. Степаненко волшебные слова «пианист и ассистент Нейгауза» не раз спасали его от гибели и сохранили ему его руки. В концлагере было много интеллектуалов (врачей, ученых, писателей, музыкантов), которые друг другу помогали и даже имели влияние на лагерную администрацию». Они же, как вспоминает Елизавета Матвеевна Космина, на столе нарисовали клавиатуру, чтобы В. Топилин мог на ней упражняться и сохранить форму» [11].

Через год после смерти Сталина в 1954 году В. Топилину было разрешено свободное поселение в Сиби-

ри. Он работал в Красноярске в местных музыкальных учебных заведениях до 1956 года, а потом получил разрешение вернуться в Харьков. Топилин стал преподавать сначала в музыкальном училище, затем в Харьковской консерватории и специальной музыкальной школе-десятилетке. Всеволод Всеволодович Задерацкий вспоминал, что Топилин часто бывал в их семье. Играл он потрясающе, у него был гигантский смысл таинственного контакта с клавиатурой, таинственный, которого никто не мог достичь, только он. С 1962 года В.Топилин возглавлял кафедру специального фортепиано в Киевской консерватории им. П.И.Чайковского, там он проработал до конца жизни.

Проблема «художник и власть» в судьбах репрессированных композиторов и музыкантов первой половины XX века достигла своего трагического апогея, но тоталитарный режим не смог заглушить музыкальный голос эпохи. Своим личным мужеством, внутренней свободой и творчеством эти музыканты смогли передать и сохранить для нас правдивую, честную мелодию времени. Без фальши...

ЛИТЕРАТУРА

1. Задерацкий В.В. *Per aspera*. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Композитор, 2015. – 348 с. : портр. ил.

2. Сизов А. Так сложилась судьба композитора // Не предать забвению. Книга памяти жертв политических репрессий: [Псковская область]. – Псков, 2004. – Т. 15. – С. 80–86 : портр.

3. Вачаева В.П. «...мне довелось читать столько исповедей...» // О времени, о Норильске, о себе... : воспоминания / ред. Г. И. Касабова. – М. : ПолиМЕдиа, 2007. – Кн. 9. – С. 73–79 : портр., ил.

4. Рашковский А.Л. Жизнь и судьба узника Вятлага [Электронный ресурс] URL: <http://www.1archive-online.com/archive/rushkovsky/kaydan-deshkin.htm> (Дата обращения: 20.07.2020)

5. Ласкин А.С. Долгое путешествие с Дягилевыми.

«Русские сезоны» Сергея Валентиновича Дягилева. – Екатеринбург, 2003. – Ч. 2. Гл. 4. – [Электронный ресурс] URL: http://opushka.spb.ru/text/laskin_kniga.shtml (Дата обращения: 02.08.2020)

6. Голицына Н. Радио Свобода на этой неделе 20 лет назад. Неизвестный Дягилев. – 2009. – [Электронный ресурс] URL: <https://www.svoboda.org/a/1875293.html> (Дата обращения: 25.07.2020)

7. Фрейдин Я. Крепостной музыкант. – 2017 [Электронный ресурс] URL: <https://newrezume.org/news/2017-12-01-25103> (Дата обращения: 10.08.2020)

8. Сиваева А.А. Ананий Ефимович Шварцбург в Енисейске. – Енисейск. - [Электронный ресурс] URL: <https://memorial.krsk.ru/Work/Konkurs/Reprdeyat/Sivaeva/0.htm> (Дата обращения: 25.07.2020)

9. Липатова К.Ю. К 95-летию красноярского пианиста А. Е. Шварцбурга. – [Электронный ресурс] URL: <http://красноярские-архивы.рф/gosudarstvennyi-arkh/users/informatsiya-o-ramyatnykh-sobytiyakh/174> (Дата обращения: 12.08.2020)

10. Гаврилова Л.В. Ананий Ефимович Шварцбург: Судьба музыканта. – 2018. – [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ananiy-efimovich-shvartsburg-sudba-muzykanta/viewer> (Дата обращения: 12.08.2020)

11. Пинчук Е. Страницы жизни Всеволода Топилина. – [Электронный ресурс] URL: <https://memorial.krsk.ru/Articles/2010/2010Pibchuk.htm> (Дата обращения: 03.08.2020)

12. Пинчук Е.Г. Унесённый штормом террора. Из чёрных страниц истории нашей... // Piano Форум. — 2013. — № 2. — С. 50–57.

**ВЫЯВЛЕНИЕ ОДАРЕННОСТИ
И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ
СРЕДСТВАМИ
СОВРЕМЕННОГО ИСКУССТВА**

Л.Ю. Калинина

*Самарский государственный
социально-педагогический университет*

Д.В. Иванов

*Самарский государственный
социально-педагогический университет*

Н.А. Никитин

*Самарский государственный
социально-педагогический университет*

**СОВРЕМЕННОЕ ИСКУССТВО
В ФОРМИРОВАНИИ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО
ТЕЗАУРУСА
РЕБЕНКА С ОДАРЕННОСТЬЮ**

Тезисы. Авторами обоснована целесообразность обращения к формам и художественным средствам современного искусства как интегрирующим механизмам смыслового пространства, общего для взрослых авторов и увлеченных творчеством детей. Согласно важнейшему в тезаурусном подходе пониманию детства — сохраненного прошлого — в его корреляции с особенностями детской субкультуры (Вал. А. Луков, Вл.А. Луков), обоснована идея соответствия спонтанных твор-

ческих действий ребенка и продуманного творческого метода современных авторов, стремящихся показать сам процесс творчества. Противоречие между принципиальным отличием модели мышления взрослых и детей исчезает, когда ребенок в игре действует «от имени Современного Автора», проявляя свою одаренность как действия по структурированию плодотворного беспорядка незнакомой образовательной среды. Обнаружить новые смыслы помогает тезаурус - накопленный свод знаний о мире и способах его отражения в арт-продуктах, достаточный для ориентации в данной среде. Учитывая комплекс воздействий на ребенка цифровой эпохи со стороны реального и виртуального подпространств, присутствие в его тезаурусе понятий современного искусства, воплощенных в слове, визуальных и музыкальных образах, будет способствовать яркому, очевидному проявлению одаренности уже в возрасте 6-7 лет.

Ключевые слова: одаренность, тезаурус, современное искусство, морфофункциональное развитие ребенка, движения как форма экспрессии мозговых структур, творчество, структурирование образовательной среды.

Введение.

Раскрытие одаренности каждого ребенка является фундаментальным принципом российского образования в XXI веке [1].

Согласно данному принципу, в «Указе о национальных целях развития России до 2030 года» В.В. Путиным установлена национальная цель: «Возможности для самореализации и развития талантов», для достижения которой необходимо «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей у детей и молодежи, основанной на принципах

справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся» [2].

Внутренний ресурс, предопределяющий вектор и интенсивность развития человека, - одаренность — созревает в детские годы. Понимание природы одаренности необходимо для индивидуализации образовательных маршрутов детей начиная с того момента, когда по внешним признакам можно определить виды деятельности, наиболее привлекательные для ребенка и осуществляемые с наибольшим успехом.

К проблеме выявления одаренности ученые обращаются на протяжении столетий, но до сих пор остается не раскрытой суть явления, не найдена ее «ключевая точка» [3]. Мы видим перспективу поиска решения данной проблемы в обогащении психолого-педагогического инструментария средствами, уже апробированными в других областях науки и в искусстве. Гуманитарное знание может выполнить роль инструмента раннего выявления одаренности, если оно определенным образом отобрано, структурировано и адаптировано к педагогической действительности.

Первые шаги в данном направлении были сделаны в ходе наших недавних исследований: обратившись к смыслообразующим механизмам современного искусства, мы, при содействии педагогов детских садов, школы искусств и центра внешкольного образования, установили зависимость проявлений детьми одаренности от вовлечения их в художественно-творческий процесс, по аналогии с творчеством современных авторов.

Знания о современном искусстве, структурированные в соответствии с актуальными данными о возрастных особенностях ребенка 6-7 лет, позволили разра-

ботать и внедрить технологию арт-композиции и диагностическую методику «Искусство+» (Л.Ю. Калинина, Д.В. Иванов, 2018). Благоприятные условия для «одаренного поведения» детей создавались образовательной средой, обогащенной художественным материалом из коллекций современного искусства и структурированной как *плодотворный беспорядок* (термин У. Эко [4]). Результаты исследования ориентируют на целенаправленное использование современных произведений, художественных методов и технологий в изучении одаренности ребенка.

На основе данных об особенностях одаренности детей 6-7 лет, эмпирически выявленных с использованием средств современного искусства — произведений, технологий, материалов — педагоги получают возможность более точно формировать стартовые позиции индивидуальных образовательных маршрутов детей, поступающих в школу.

Обнаружение в тезаурусе ребенка с одаренностью соответствий с тезаурусами современных авторов, для которых особенно важен показ процесса творчества, является исходным пунктом нашего исследования по установлению статистически достоверной взаимосвязи между измеримыми показателями одаренности - скорость обнаружения в плодотворном беспорядке объекта «очень интересное новое» и продолжительность фиксации внимания на нем; время зрительного изучения объекта; время тактильного изучения объекта; скорость, частота и амплитуда локомоции; продуктивность деятельности и др. - с особенностями обогащенной средстами современного искусства образовательной среды.

Ребенок действует в такой среде, если она ему незнакома, спонтанно, чаще всего неосознанно, и затрудняется в объяснениях своих действий, что весьма акту-

ально для детей, обучение которых ведется не на их родном языке. Но хорошо изученная и представленная в литературе рефлексия взрослых авторов многое объясняет в процессе творчества. Педагог-исследователь может осуществить проекцию этих знаний на деятельность ребенка, выделить в ней кульминационные точки, указывающие на одаренность как в видах искусства, так и в других, известным образом связанных с художественной сферой, видах деятельности.

Сегодня научные основы интересующей нас проблемы мало разработаны. Так, необходимо найти оптимальный подход к формированию художественно-эстетического тезауруса ребенка, включающего знание об искусстве, живом, эвристичном, непосредственно связанном с повседневными событиями и вечными вопросами бытия.

Совместные усилия педагогов-исследователей, ученых и представителей художественной культуры позволят найти ответы на многие сложные вопросы, вряд ли разрешимые при разобщенном поиске.

Цель исследования в рамках статьи: определить функцию современного искусства в формировании художественно-эстетического тезауруса ребенка с одаренностью.

Материалы и методы.

Авторы обращаются к научным работам, включающим базовые идеи и концепции в области изучения одаренности, формирования тезаурусов, а также к публикациям экспертов в области современного искусства, собственному опыту восприятия и осмысления неклассических произведений, данным эмпирических исследований одаренности детей.

На основе обобщения материала показаны обоснования функции современного искусства как сред-

ства, способствующего кристаллизации опорных элементов художественно-эстетического тезауруса детей, одаренность которых выявляется.

Предлагаемый метод выбран в соответствии с предметом исследования, на границе психолого-педагогического знания об одаренности и творчестве с возрастной нейроморфологией и искусствоведением.

В контексте нашей работы художественно-эстетический тезаурус ребенка рассматривается как обладающий свойством фиксировать в явном виде семантические / смысловые отношения между составляющими его единицами (Ю.Н. Караулов [5, с. 5]). Т.е. в процессе формирования тезауруса ребенок вовлечен в процесс экспериментирования, благоприятный для раскрытия одаренности. Расположенные в плодотворном беспорядке предметы, не связанные по смыслу (действует равномерный алгоритм чередования единиц образовательной среды «музыка — спорт — язык и литература — изобразительное искусство - математика») маленький автор заменяет представлением семантических полей, направленность которых указывает на доминирующие компоненты его одаренности.

Содержание, процедура, оценочные средства для установления соответствий между проявлениями 6-7-летними детьми одаренности в многомодальной образовательной среде и современных данных о морфофункциональном развитии мозга разрабатываются с учетом:

- неоднородности результата действия ребенка, т.е. выделения в его действии прямого (осознаваемого) и побочного (неосознаваемого) продуктов;
- психологического механизма интуиции;
- закономерностей механизма творчества и его центрального звена - внутреннего плана действий

(ВПД), способность к составлению которого у старших дошкольников уже сформирована;

- универсального общепсихологического закона ЭУС («этапы-уровни-ступени») - закона преобразования этапов развития системы в структурные уровни ее организации и ступени дальнейших развивающих взаимодействий (Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев [6]).

Основные понятия.

Под тезаурусом, согласно определению Вал. А. Лукова и Вл. А. Лукова, мы понимаем полный систематизированный свод освоенных социальным субъектом знаний, существенных для него как средство ориентации в окружающей среде [7].

Полифункциональность и методологическая эвристичность тезаурусного подхода позволяет объединить знание ребенка из разных областей искусства и художественного творчества с его знанием о самом себе, других людях, окружающем мире, найденном непосредственно в процессе художественных экспериментов. При этом смысловое содержание концентрируется и приобретает упорядоченную форму. На этом новом уровне оно может быть использовано как инструмент исследования с более высоким эвристическим потенциалом, чем отдельные знания и умения.

Современное искусство, выполняющее роль источника смыслов, моделей и материалов для формирования художественно-эстетического тезауруса ребенка, мы рассматриваем как пространство свободного взаимодействия значений художественного сознания, естествознания и практического эксперимента с непосредственным переживанием, освоения плодотворного беспорядка реальности перед лицом вызовов времени Т.Е. Шехтер [8, с. 26] и У. Эко [4].

Опережая социальные науки и социальные преобразования, находя решение проблем в сфере воображения, предлагая метафорические образы мира, чтобы познавать его, современное искусство отвергает те схемы, которые укоренились и стали казаться естественными, но не отменяет величия бывшей культуры. Открытое в своих художественных и смысловых границах произведение созвучно запросам современного мира, т.к. непредвзято в своем подходе к действительности.

В процессе становления и переосмысления сегодня находится понятие «одаренность». Учитывая опубликованный за последние годы материал, мы понимаем под одаренностью природный ресурс развития человека, целостный, проявляющийся при благоприятных условиях как высокая, по сравнению с нормой, успешность деятельности.

Гунотеза.

Ознакомление с теоретическим материалом позволило предположить, что функция современного искусства в формировании художественно-эстетического тезауруса ребенка с одаренностью определяется свойствами неклассических произведений и приемов работы с материалами активизировать выраженную в «одаренном поведении» деятельность мозга в эстетически обогащенной образовательной среде, дополненной также объектами из области математики, спорта, изучения языков.

Художественное творчество увлеченного ребенка при этом «захватывает» функционально близкие виды деятельности, образуя дуовекторные пары: музыка и математика, изобразительное искусство и спорт, музыка и изучение языков. Данный принцип раскрыт нами в примерных разработках занятий модуля «Знакомство с

современным искусством»: «Арт-композиция музыканта», «Визуальная арт-композиция», «Арт-композиция на основе литературного текста», «Свободная арт-композиция» технологии «ИСКРА» [9].

Практическая работа, направленная на проверку гипотезы.

Обращение к публикациям российских и зарубежных ученых, критиков и зрителей, к собственному опыту и опыту педагогов, выявляющих одаренность детей, позволило определить, что современное искусство в его разных модальностях (визуальной, аудиальной, кинестетической) устойчиво «сцепляет» элементарное художественное творчество с другими его видами, причем в данном процессе проявляется согласованность взаимодействия нейронных ансамблей мозга ребенка (Т.А.Цехмистренко и соавт. [10]).

Модель творческого процесса инновационно мыслящего автора, созданная Ж. Делёзом и Ф. Гваттари [11, с. 10-12], позволяет выделить необходимые для формирования художественно-эстетического тезауруса ребенка с одаренностью требования к творческим заданиям:

- «ризомоподобное» построение вокруг смыслового центра, выбранного ребенком и являющегося информативным показателем в изучении одаренности;
- предоставление возможности ребенку-автору использовать объекты, относящиеся к различным видам деятельности;
- обеспечение прохождения ребенком всего пути создания арт-композиции - от ее замысла до воплощения в конкретном материале.

Процесс создания арт-продукта — ризомы - похож на творчество взрослого автора и в то же время от-

личен от него в связи с возрастными особенностями восприятия и внимания детей, естественностью для них игровой деятельности, из-за чего легко преодолевается барьер между жизнью и искусством. Современные арт-объекты в представлении детей привлекательны или не привлекательны сами по себе, а не потому, что оцениваются, сравниваются с эстетическим идеалом. Они интересны, когда ребенок понимает их игровую сущность, и у него есть возможность играть с ними, изменять и комбинировать их в соответствии с игровым замыслом.

Подчеркнутая взаимосвязь творческого процесса с мозговой деятельностью отражена Ж.Делёзом и Ф. Гваттари в концепции ризомы с помощью понятий: «материи» (по разному сформированные), «даты и скорости» (совершенно различные), «запаздывания» и «ускорения» (т. е. гетерохрония деятельности разных отделов мозга), «определенное устройство» (структура), «плато», «протяженности», «гетерогенность», «сцепление», «линии», «измеримые скорости». Процесс художественного творчества инновационно мыслящего автора и автора-ребенка, таким образом, не выстраивается по строгим канонам, а «выращивается», как продукт живого, нестандартизированного творчества, отражающего внутренние мыслительные формы и механизмы.

Чем интенсивнее и продолжительнее игра, тем больше возможностей у наблюдателя заметить в общем потоке действий «одаренное поведение», направленное к предпочитаемой области. Не случайно Н.А. Римский-Корсаков в детском возрасте часами увлеченно собирал и разбирал часы, а музыкальное творчество нравилось ему возможностью конструировать мелодии из отдельных звуков [12].

Игровой характер произведений современного искусства нередко бывает связан с интерактивностью, изначально заложенной автором той или иной композиции в творческий замысел. Чтобы художественный образ ожил, развился и стал завешенным, необходимо активное участие зрителя-соавтора или слушателя-соавтора. Как правило, деятельность эта несложная, скорее элементарная: напечатать несколько слов на старой пишущей машинке, дотронуться до «струн» изображенной с помощью света и тени лиры, прочесть текст на сложенном из газеты кораблике и т. п. [13]. «Техническая» доступность усиливает ее притяжение, позитивные эмоции детей, вовлеченных в процесс элементарного творчества.

Приобщение детей к современному искусству целесообразно с точки зрения понимания педагогами информативности творческого продукта, отражающей взаимосвязь внутреннего и внешнего компонентов одаренности. По мнению Н. Безружко, человеческий мозг, подобно компьютеру, спонтанно выражает predetermined ДНК «концептуальные примитивы» [14].

Маленькие дети, с точки зрения ученого, используют для переформулирования врожденной перцептивной информации в обычные языковые образы-схемы механизм генной экспрессии, в основе которого находятся химические процессы. Особенно близки нашему подходу наблюдения Н. Безружко в области сходства работ художников-абстрационистов и детских рисунков, на которых изображены «вечные» формы: круг, волна, зигзаг, спираль, клетки (соты), цветы, солнечные лучи, вертикаль. Т.е. именно абстрактные изображения позволяют изучать сходство смыслов детского рисунка со смыслами изображений, выполненных взрослыми авторами. При этом

реалистичные сюжеты скорее передают отличия, разницу в технике, обусловленную отсутствием опыта у автора-ребенка. Образуется парадокс: «очень детская» абстрактная работа маленького автора по своему художественному качеству, т.е. наполнению смыслами, выше, чем нарочито упрощенная – взрослого. В техническом несовершенстве, сочетающемся с глубинным механизмом, управляющим детской рукой, одаренность проявляется ярко, может быть изучаемой и сопоставимой с теми или иными особенностями развития ребенка.

Сказанным обусловлено такое преимущество использования в процессе формирования художественно-эстетического тезауруса ребенка с одаренностью арт-объектов современного искусства, созданных в абстрактном стиле, как доступность. Педагогу не обязательно понадобится специальная художественная подготовка, чтобы заинтересовать абстрактной композицией детей, т.к. «извлечение» смыслов настолько же увлекательно, как разгадывание загадки, решение ребуса, игра. Хотя при отборе материалов необходимо руководствоваться эстетическим вкусом, учитывать особенности восприятия детьми форм и цвета, но глубокие искусствоведческие знания в данном случае не столь важны. Диагностическая функция арт-объекта реализуется, когда ребенок «узнает» в нем собственное представление о мире, красоте и гармонии, данное природой.

Информативность и компактность часто сочетаются в одном произведении современного искусства. Таковы, к примеру, музыкальные миниатюры С.А. Губайдулиной «По мотивам татарского фольклора» (Три цикла по 5 пьес для домры - сопрано, альт, бас - и фортепиано) [15]. Двух-четырёхминутные пьесы включают

одновременно татарские и русские интонации, становящиеся ярко современными благодаря синкопированному ритму, виртуозным трелям, контрасту тембров, аккордов, напоминающих джаз. Музыка не воспринимается как сложная благодаря выразительной запоминающейся мелодии, соло инструментов, «разреженному» звучанию. Такие ее элементы, как фортепианные кластеры, «переливы» звука на клавиатуре аккордеона, «пощелкивания» на деревянных частях домры технически доступны ребенку в его импровизациях. Акцент восприятия делается на красочности звучаний; использованное в заданиях-импровизациях контрастов, пауз, богатых тембровых красок указывает на одаренность ребенка.

Результаты исследования и обсуждение.

Приведенные точки зрения на информативно-диагностические возможности современного искусства позволяют определить его функцию в формировании тезауруса раннего выявления одаренности.

Во-первых, современное искусство структурирует тезаурус: для ученого важны глубинные смыслы, проекция врожденных свойств человека в арт-продукте взрослого и маленького автора; педагог использует модели, готовые сравнительные модели для выявления одаренности детей; ребенок понимает и объясняет смысл произведений непосредственно, основываясь более всего на эмоциях.

Во-вторых, современные арт-объекты сами являются образцами формирования художественных тезаурусов. Особенно заметна технология процесса смыслового структурирования в коллажах, инсталляциях, импровизированных формах — перформансах, флешмобах и т. д.

В-третьих, демократичность и разнообразие современного искусства позволяет найти смысловой центр будущего тезауруса каждому педагогу и каждому ребенку. Понравившееся произведение становится ключом к миру художественного творчества и познания мира художественными средствами, в процессе которого одаренность раскрывается, освещая направление индивидуального образовательного маршрута.

Выводы.

В начале третьего десятилетия XXI века современное искусство распространило свое влияние на многие сферы жизни и образования, включая формирование художественно-эстетического тезауруса 6-7-летнего ребенка с одаренностью.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении мы связываем с конкретизацией процедур, разработкой оценочных средств и эталонов для обогащения профессионального инструментария педагогов, выявляющих одаренность детей в процессе их общения с современным искусством и творчества «от имени Современного Автора».

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №20-013-00868 А.

ЛИТЕРАТУРА

1. Путин В.В. Послание Федеральному собранию 2019 // Первый канал: Видео [Электронный ресурс] URL: <https://goo.su/22el> (Дата обращения: 03.09.2020)

2. Указ о национальных целях развития России до 2030 года [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728> (Дата обращения: 03.09.2020)

3. Богоявленская Д.Б. Теоретико-методологические основания раскрытия природы одаренности // Психология творчества и одаренности: Материалы Всероссийской научно-практической

конференции, г. Москва, 20–21 апреля 2018 г.: Сборник статей / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская / Члены редколлегии: С.В. Мурафа, Г.П. Пирлик, Е.В. Трифонова, А.Н. Фомина. – М.: Изд-во МПГУ, 2018. – С. 21–26.

4. Eco U. Opera aperta. – Italy, Milano: Bompiani, 1962. – 370p.

5. Язык — система. Язык — текст. Язык — способность: к 60-летию члена-корреспондента Российской академии наук Юрия Николаевича Караулова / Ин-т рус. языка РАН. М., 1995. - 287 с.

6. Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М. Закономерности общения в творческом коллективе // Вопросы психологии. - 1986. - №6. - С. 77-87.

7. Луков Вал. А., Луков Вл. А. Тезаурусы: Научная монография. - М.: Издательство Национального института бизнеса, 2008. - 784 с.

8. Современное искусство и отечественный художественный рынок: Монография / Под ред. Т.Е. Шехтер. - СПб.: СпбГУП, 2005. - 176 с.

9. Калинина Л.Ю., Иванов Д.В. Технология раннего выявления одаренности средствами современного искусства: Учебно-методическое пособие / Под ред. Н.Г.Кочетовой. - Самара: Издательство «АРТЕЛЬ», 2019. - 180 с.

10. Цехмистренко Т.А. Строение и развитие коры большого мозга / Т.А. Цехмистренко, В.А. Васильева, Д.К. Обухов, Н.С. Шумейко. - М.: Издательство «Спутник+», 2019. - 559 с.

11. Делёз Ж., Гваттари Ф. Ризома // Философия постмодерна.: Сборник переводов и рефератов / Отв. ред. А.Р. Усманова. - Мн.: Изд-во «Красико-Принт», 1996. - 207 с.

12. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-ред. А.Е. Тарас. - М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. - С. 15-360.

13. Калинина Л.Ю. Синтез искусств в современном художественно-эстетическом образовании: Теоретические основы и технология арт-композиции: Монография. - Самара: Издательство «АРТЕЛЬ», 2017. - 268 с.

14. Bezruczko N. Is DNA expression generative art? // 20th generative art conference. - Ravenna, Italy, 2017. - pp. 256-288.

15. Шириева Н.В., Дыганова Е.А. «По мотивам татарского фольклора» Софии Губайдулиной: к проблеме интертекстуальности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. - 2016. - № 37-2. - С. 93-101.

И.Б. Пильщикова
Детская школа искусств № 5
городского округа Самара

ВИДЕРЕПОРТАЖ «ЗА ЧТО МЫ ЛЮБИМ МУЗЫКУ»: ИЗ ОПЫТА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЮНЫХ ПИАНИСТОВ

Тезисы. В предлагаемой статье рассматривается опыт сотворчества «дети-родители-педагог» в период дистанционного обучения юных пианистов. В ходе совместной проектной творческой деятельности был представлен видеорепортаж на тему «За что мы любим музыку». Благодаря серии интервью родителей с детьми проявилось индивидуальное отношение семей к музыкальному обучению, что способствовало раскрытию музыкальных, коммуникативных и вербальных способностей детей.

Ключевые слова: видеорепортаж, сотворчество, развитие способностей детей.

Введение. В наше время дистанционное обучение является необходимостью для сохранения здоровья. Естественно, что в этот период существует дефицит межличностного общения учащихся с учителями и другими детьми. Главную роль в мотивации детей к занятиям, воспитании и создании условий для развития выполняют родители.

Своевременно появляются новые формы сотворчества. Так в конце учебного года усилиями творчески

ориентированных семей и педагога МБУ ДО «Детской школы искусств» г.о. Самара был осуществлён видеорепортаж в рамках культурно-просветительского проекта «Пусть образ музыки звучит» (руководитель проекта Пильщикова И.Б.).

Цель исследования: выявить возможности взаимодействия педагога-музыканта с учащимися и родителями для развития ряда способностей детей в процессе создания видеорепортажа.

Материалы и методы. Данное исследование основано на следующих положениях:

– определение ведущих видов интеллекта, которые соответствуют базовым способностям человека по теории американского нейропсихолога и педагога Х. Гарднера «Multiple intelligences» в интерпретации Д.К. Кирнарской в книге «Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности» [1, 49-54];

– целесообразность бесед и консультаций родителей юных пианистов о значении музыкального обучения для развития и гармонизации способностей детей, в соответствии с работами А. Бреан, Г. Скейе «Музыка и мозг (как музыка влияет на эмоции, здоровье и интеллект [2]), Д.К. Кирнарской «Десять причин отдать ребёнка в музыкальную школу» [3], видеолекциями Т.В.Черниговской «Как музыка развивает мозг ребёнка», «Мозг и музыка» [4];

– приоритет взаимодействия педагога-музыканта с семьёй учащегося в школе искусств и музыкальной школе на позициях сотрудничества, со-творчества;

– направленность работы с детьми на реализацию собственных методических идей педагога, отраженных в статьях и учебно-методическом пособии «Создание творческой среды в обучении юных пианистов через синтез искусств» [6].

Основные понятия.

В начале нашего исследования обозначим отличительные особенности создания видеорепортажа. Они заключаются, прежде всего, в многоплановости и синтезе нескольких направлений деятельности, а именно:

- музыкально-исполнительская деятельность с использованием элементов разных видов искусств (комплекс «музыка – слово – живопись»);
- коммуникативная деятельность родителей, детей и педагога в творческой группе онлайн;
- работа в компьютерных программах (графика, дизайн, монтаж).

В процессе создания видеорепортажа можно наблюдать развитие различных способностей учащихся (видов интеллекта по теории Х. Гарднера). «Девять природных дарований, девять видов интеллекта по своему происхождению делятся на три группы дарования, рождённые природой, рождённые обществом, и дарования, рождённые Мыслью» [1, с.53]. Рассмотрим ряд из них.

У детей развиваются музыкальные способности (музыкальный интеллект по теории Х. Гарднера). Во время репетиций и съёмки видеорепортажа юные пианисты оттачивают качество исполнения, совершенствуя технику и музыкальное мышление. Через навыки самопрезентации и выступление перед камерой развивается музыкальная отзывчивость и артистизм.

В общении с родителями через умения слышать и участвовать в диалогах развиваются коммуникативные способности (соответствуют интер- и интраличностным интеллектам по теории Х. Гарднера).

Через стремление ребёнка быть понятым и услышанным, в процессе диалога «дети-родители» и обращений к воображаемым слушателям развиваются

вербальные способности учащихся (вербальный интеллект по теории Х. Гарднера).

Также видеорепортаж активизирует и другие виды интеллекта, которые проявились у разных детей индивидуально. Так юная пианистка-композитор, рассказывая о своих сочинениях, продемонстрировала развитие инспиративного (интуитивного) интеллекта. Развитие логико-математического интеллекта мы можем наблюдать в интервью с юным музыкантом М. Балашовым через связь музыки и математики (рассказ о школе Пифагора).

Для достижения цели исследования необходимо прояснить следующие понятия. Говоря о развитии творческой одарённости, в нашем случае детской одарённости, скажем, что на музыкальных занятиях мы учитываем способности детей (исполнительские, композиторские, исследовательские) и первоначально опираемся на их ведущие виды интеллекта.

Вместе с тем, мы согласны с утверждением многих исследователей детской одарённости (среди них, Т.В. Черниговская, Д.К. Кирнарская), что на ранних ступенях обучения важно дать детям попробовать многие виды деятельности, а подготовка и проведение видео интервью «родители-дети» позволяют это творчески осуществлять.

Гипотеза. Изучая процесс создания видеорепортажа, мы предположили, что данная форма интегрированной учебной и творческой деятельности предоставляет возможности для проявления и развития коммуникативных, вербальных и музыкальных способностей детей. Данная гипотеза подвергалась проверке в процессе работы над репортажем.

Практическая работа, направленная на проверку гипотезы. Условно процесс создания видеорепортажа разделим на этапы.

Подготовительный этап. На этом этапе педагог предлагает основную тему, мотивирует детей и родителей на сотворчество. Каждая семья находит свою грань раскрытия общей темы. Название семейных видео определяет педагог, учитывая характерные особенности обучающихся и их родителей.

Схема 1.

Структура видеорепортажа «За что мы любим музыку»



Добавим, что на этом этапе педагог дал ясные рекомендации родителям для выполнения задания. Среди них, выделим главные:

– использовать профессиональный и жизненный опыт родителей;

– показать участие семьи в жизни школы и города, ведь дети успешно развиваются благодаря заботе родителей и окружающей атмосфере образовательной среды. И здесь важно отметить тесное взаимодействие педагога-музыканта с родителями учащихся. Правильно выбранная тактика поведения педагога, с одной стороны, предоставит семьям учащихся свободу для проявле-

ния внутреннего творческого потенциала, а с другой – педагог может помочь в организации, совершенствовании материала, дать направление и опору для осмысления содержания видео интервью «дети-родители».

После определения тем и рекомендаций педагога начинается **основной этап**. На практике родители и дети, получив импульс к работе, начали поиск и подбор материала для диалога о музыкальном обучении. Получив свободу для действий, сначала родители, а затем и дети начали проявлять внутренний творческий отклик на тему о музыке. Роль сценаристов и режиссёров - постановщиков захватила родителей.

Дети активно участвовали в диалогах, им интересна была роль артистов, которые дают интервью родителям, а затем играют на фортепиано и даже поют. Старшие дети помогали в работе с компьютерными программами, давали советы во время съёмок. Начались многочисленные пробы, в результате них были найдены оригинальные и значимые ответы о музыке.

Вместе с тем, первые пробы были не слишком удачными. Наибольшая продуктивность в работе пришла в процессе сотворчества, здоровой соревновательности между семьями. Условно назовём этот момент так: **этап взаимообогащения**. Роль координатора взял на себя педагог. Он владел общей информацией, все пробные видео отправлялись на его электронную почту. Педагог знакомит всех участников с интересными находками разных семей: по содержанию, форме подачи, также новациями в использовании технических возможностей.

Например, в семье юного композитора П. Мартыновой диалог дочери с мамой прозвучал живо и непринужденно. Девочка отвечала на интересные вопросы своими словами, естественно и просто. Увидев это, другие участники видеорепортажа убрали напы-

щенность и излишний пафос в разговорной речи. Ушла скованность, напряжённость в диалогах.

Отметим и другие удачные находки. Так диалог К. Мкртчян с мамой раскрыл для слушателей незаурядную любовь в этой семье к музыке и занятиям девочки на фортепиано и вокалом. Прозвучала фортепианная пьеса и песня, посвящённая 75-летию Победы о памяти героев войны и благодарности детей за счастливую жизнь.

Юный пианист М. Балашов поделился историей о том, как в семь лет он самостоятельно записался в школу искусств на предмет фортепиано. И сказал о том, что занятия на музыкальном инструменте воспитывают лучшие качества его характера.

Мама Михаила (учитель математики) помогла сыну подготовить рассказ о взаимосвязи музыки и математики на основе принципов школы Пифагора, его рассказ сопровождался красочными иллюстрациями.

В заключение интервью прозвучала пьеса Яна Сибелиуса «Ель» на фортепиано.

Завершался общий видеорепортаж видео зарисовкой о многодетной семье В. Фомина. В этой семье мама – профессиональный музыкант. Вместе с сыном она сыграла фортепианный ансамбль. Когда же исполнение закончилось, вдруг раздались аплодисменты, это младшие брат и сестра дружно хлопали в ладоши. Младшие дети были в роли слушателей домашнего концерта-представления. Так в этой большой семье всех детей учат любить и понимать музыку.

Отметим, что многие родители юных музыкантов использовали слайд-шоу, сопровождая звучание музыки иллюстрациями. Ярко и красочно были представлены музыкальные образы, ассоциативный ряд «музыка-живопись-слово» вновь подтвердил успешность

взглядов педагога о том, что «синтез элементов искусств, «параллели смыслов» обогащают восприятие» [2, с.100].

Когда же отдельные семейные видео были готовы, то родители сообща сделали монтаж общего видеорепортажа и выбрали дизайн для слайдов - заставок. Педагог записал вводную часть.

И вот тема «За что мы любим музыку» засверкала разными гранями. Каждая семья внесла в неё частицу своего творчества и умений.

Заключительный этап. На этом этапе пришло время получить удовлетворение, порадоваться результатам и показать всем видеорепортаж. Демонстрация прошла:

- на уровне города – участие в проекте «Самарские каникулы – 2020»;

- на уровне учреждения – видеорепортаж представление на сайте МБУ ДО «ДШИ № 5» в виде ссылки;

- в классе педагога по фортепиано Пильщиковой И.Б., где участники видеорепортажа поделились своим опытом и смогли привлечь других детей и родителей к столь интересной форме музыкального дистанционного обучения.

На заключительном этапе была проведена диагностика, основанная на саморефлексии детей и их родителей и позволившая сделать однозначные выводы и подтвердить гипотезу данного исследования.

Участникам было предложено заполнить следующие анкеты, представленные в таблицах.

Таблица 1.

Участнику видеорепортажа «За что мы любим музыку»

Анкета для учащихся

Фамилия, имя _____

Вопросы

1. Нравится ли тебе выступать перед видеокамерой?

Хорошо ли ты выступил?

2. Как ты понял, какая речь интересна и понятна слушателям?

3. Диалог с мамой помогал тебе во время выступления, почему?

4. Что понравилось больше в твоём видеорепортаже?
А что у других?

Ответы

1. Выступать перед камерой...
Я выступил...

2. Слушателям интересна и понятна...

3. В диалоге с мамой...

4. Мне понравилось в интервью...
У других ребят заинтересовало...

Проведение анкетирования помогло развитию саморефлексии детей на тему о проведении видеорепортажа. Основные вопросы анкеты акцентировали внимание детей на следующем:

1 – оценке собственного артистизма (занимает важное место среди комплекса специальных музыкальных способностей);

2 – качестве собственной речи (вербальные способности);

3 – характере отношений с мамой (межличностные отношения);

4 – отношении к своему выступлению и к выступлению других детей (коммуникативные способности или -интер и интраличностный интеллекты по теории Х. Гарднера).

Таблица 2.

Участнику видеорепортажа «За что мы любим музыку»

Анкета для родителей

Фамилия, имя, отчество _____

Вопросы	Ответы
1. Является ли запись на видео стимулом для занятий сына (дочери)?	1. Запись на видео для занятий ...
2. Какие положительные качества сына (дочери) развились в этой работе?	2. Во время видеорепортажа развились...
3. Какие моменты общения с ребёнком Вам запомнились? Что вдохновляло Вас в процессе создания видеорепортажа?	3. Запомнилось... Вдохновляло в процессе...
4. Есть ли желание продолжить	4. Подобную работу...

подобную работу?

Основные вопросы анкеты акцентировали внимание родителей на:

- 1 – целеполагании видеорепортажа;
- 2 – характере развития своего ребёнка во время деятельности;
- 3 – осознании отношений с ребёнком, а также творческой саморефлексии;
- 4 – настрое на дальнейшую работу.

Автор статьи (педагог-музыкант), наблюдая за процессом создания видеорепортажа, отметил:

- положительную динамику в развитии способностей детей;
- повысилась мотивация детей к занятиям;
- в процессе самопрезентации повысилась самооценка детей, выросло чувство уверенности в себе.
- общее дело разных семей способствовало сплочённости, как детей, так и родителей.

Выводы. В заключение статьи скажем, что в процессе совместной деятельности учащихся, родителей и педагога по созданию видеорепортажа развиваются музыкальные, коммуникативные, вербальные способности детей. Таким образом, данная форма дистанционного музыкального обучения благоприятно влияет на развитие творческой одарённости детей в целом и имеет перспективу для дальнейшего применения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М.: Таланты – XXI век, – 2004. – С.49-54.
2. Бреан А., Скейе Г. Музыка и мозг. – М.: ООО «Альпина Паблишер». – 2020. – 295 с.
3. Кирнарская Д.К. Десять причин отдать ребёнка в музыкальную школу [Электронный ресурс] URL: <https://litcey.ru/matematika/117638/index.html> (Дата обращения: 02.09.2020)

4. Черниговская Т.В. Видеолекции «Как музыка развивает мозг ребёнка», «Мозг и музыка» [Электронный ресурс] URL: https://vk.com/wall-99339872_9077 (Дата обращения: 02.09.2020)

5. Пильщикова И.Б. Создание творческой среды в обучении юных пианистов через синтез искусств: учебно-методическое пособие. – Самара, ООО «СамЛюксПринт», 2016. – 232 с.

М.О. Воскресенская
Детский сад № 462 «Калинка» г.о. Самара

**МУЗЫКА
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ
К ПРИРОДЕ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Тезисы. В статье представлены материалы исследования, выполненного в 2019-2020 гг. на базе дошкольной группы муниципального бюджетного образовательного учреждения «Школа № 176 с углубленным изучением отдельных предметов» городского округа Самара. Показана ключевая роль музыки в формировании у детей способности видеть прекрасное вокруг себя, испытывать разнообразные эмоции от общения с природой, образы которой воплощают современные композиторы и классики. Выделен аспект тесной взаимосвязи эстетической и экологической культуры детей-дошкольников. Рассматриваются методы и приемы работы воспитателя с музыкально-экологическим инструмента-

рием в условиях образовательного процесса онлайн и оффлайн.

Ключевые слова: музыкальная культура дошкольника, современная музыка для детей, образы природы в музыке, музыкально-эстетическая деятельность ребенка, музыкальное воспитание онлайн.

Введение.

Человечество XXI века находится в сложной ситуации: обладая технологиями, по своей мощности способными разрушить природу Земли, не всегда удается регулировать их воздействие, предвидеть последствия вмешательства в природные процессы для новых поколений. Поэтому важно формировать у детей способность видеть прекрасное вокруг себя, в окружающем мире, понимание того, что природу надо любить, уважать, заботиться о ней, что вся наша жизнь на планете зависит от нашего отношения к ней. В этом заключается эстетическое отношение к природе, отражающее гармонию человека и мироздания.

Природа не только обладает красотой; она является неиссякаемым источником художественных образов. Шум дождя в непогожий день, шорох листьев под ногами поздней осенью, пение птиц на рассвете, журчание ручья в глубине леса, - все это музыка природы. Воспринимая музыкальные образы, созданные композиторами, ребенок учится слышать мелодии и ритмы не только искусства, но и самой Земли. У детей-дошкольников основы эстетической и экологической культуры формируются в тесной связи.

К настоящему времени исследованы многие аспекты формирования у детей эстетического отношения к природе, но роль музыки в данном процессе раскрыта мало; основной акцент ставится на изобразитель-

ное искусство и литературу как средства воспитания. Т.е. существует противоречие между востребованностью нового подхода к формированию у старших дошкольников эстетического отношения к природе средствами музыки и недостаточной разработанностью его компонентов: музыкального репертуара, современного технологического и методического обеспечения работы педагога в данном направлении. Этим обусловлена актуальность проблемы, к которой мы обратились.

Цель исследования в рамках статьи: раскрыть педагогические условия формирования эстетического отношения к природе у старших дошкольников средствами музыки.

Материалы и методы.

Мы обратились к исследованиям, раскрывающим содержание понятия «эстетическое отношение к природе»; работам в области психологических исследований развития детей старшего дошкольного возраста, в том числе под воздействием музыки; классическим и современным трудам из области эстетического воспитания.

Также проанализирован собственный опыт эмпирического исследования, включающий непосредственную работу в детском саду и дистанционное обучение.

Основные понятия.

Музыкой [от греч. *Musika*] называют как искусство, в котором переживания, настроения, идеи выражаются в сочетаниях ритмически-организованных звуков и тонов, так и всякое организованное звучание с точки зрения его тональности, мелодики [1]. Поэтому звуки природы можно воспринимать и понимать в качестве своеобразной музыки.

Отдельные аспекты понятия «эстетическое отношение к природе» рассматриваются в трудах И.Г. Алмазовой, И.В. Гёте, Е.И. Игнатьева, Б.М. Неменского.

Эстетическое отношение как таковое является бескорыстным восприятием человеком красоты окружающей природы - это первое, на что исследователи обращают внимание.

Б.М. Неменский убежден, что опыт отношений «надо пережить – другого пути нет! ... Искусство, создавая действующие модели жизни, втягивает нас в сходные с жизненными события, вызывает сходные с жизненными переживания и раздумья, активизирует наш собственный опыт» [2, с. 37-38].

И.В. Гёте проповедовал синтез «числа» и красоты», неразрывность художественного и научного подходов в познании природы. Искусству отдавалось предпочтение, т.к. оно позволяет постигать различные тайны мира как единого целого. Научные исследования И.В. Гёте понимал как художник, целостно: например, в строении листа стремился разглядеть все растение [3].

По определению *И.Г. Алмазовой*, эстетическое отношение к природе – это проявление общечеловеческих эстетических ценностей на уровне конкретного, чувственного созерцания объектов и явлений природы, осознания неразрывной связи с ее целостностью и относительной неизменностью, а также необходимости использования данного понимания непосредственно в практической деятельности [4].

Под формированием эстетического отношения к природе мы, соглашаясь с мыслью *Е.И. Игнатьева*, понимаем готовность детей к использованию знаний о природе, умений и навыков взаимодействия с ней в практической деятельности, т.к. «в отсутствии надлежащей степени уровня культуры дети могут иметь

все шансы, и обладать нужными познаниями в данной области, но не владеть ими» [5].

Гипотеза. Мы предположили, что педагогическими условиями, необходимыми и достаточными для формирования эстетического отношения к природе у старших дошкольников средствами музыки являются:

- приоритет в работе педагога ценностного компонента образования, раскрывающего детям средствами музыки многогранную значимость изучаемых объектов и явлений в жизни природы и человека, красоту мира природы;

- преобладание в репертуаре произведений, воплощающих образы природы - высокохудожественных, доступных детям, педагогически целесообразных;

- использование приемов, повышающих интерес детей к занятиям (рисование иллюстраций к музыке о природе, обращение к объектам живой природы в качестве наглядности при изучении музыкальных произведений).

Практическая работа, направленная на проверку гипотезы.

Чтобы проверить выдвинутую гипотезу, мы обратились к психолого-педагогической и методической литературе, а также осуществили педагогический эксперимент и анализ его результатов.

Были выявлены наиболее значимые в формировании эстетического отношения к природе возрастные особенности старших дошкольников:

- возникновение первичных этических инстанций, тесно связанных с эстетическими (Д.Б. Эльконин [6]);

- эмоциональное и интеллектуальное освоение человеческих отношений и образов искусства в игре (Л.Н. Столович [7]);

- важность изобразительной деятельности дошкольника для управления музыкально-смысловым восприятием (Г.А. Праслова [8]);

- интенсивное развитие способности воспринимать и запоминать музыку, исполнять ее; осмысление связи между явлениями и событиями, повышение осознанности и устойчивости эстетических представлений, чувств, оценок, поступков (Н.А. Ветлугина [9]);

- стремление к эмоционально-выразительной передаче образов (А.Н. Зимина [10]).

Современный подход к решению проблемы формирования эстетического отношения к природе средствами музыки целесообразно разрабатывать, опираясь на опыт отечественных педагогов. Они предлагают:

- формировать у детей чувство красоты природы, используя музыку композиторов-классиков, как неотъемлемое от знаний и нравственности (В.А. Сухомлинский [11]);

- применять музыку и другие виды искусства в работе с детьми для передачи настроения природы, ритма в движении животных, гармонии живого и неживого (В.Н. Пашинцева [12]);

- дополнять музыку, воплощающую образы природы, экскурсиями на природу (Л.И. Егоренков [13]).

Для проверки гипотезы исследования нами была проведена опытно-экспериментальная работа.

На *констатирующем этапе* (январь - февраль 2020 года) мы изучили исходный уровень сформированности эстетического отношения к природе у детей до-

школьной группы МБОУ «Школа №176 с углубленным изучением отдельных предметов» городского округа Самара, применяя педагогическое наблюдение и диагностическую методику Е.В. Горбатовой [14].

В исследовании приняли участие: дети старшей дошкольной группы (7 человек); их родители (7 человек); педагоги старшей дошкольной группы (2 человека).

Педагогическое наблюдение показало, что дети с интересом, заботой и любовью относятся к животным, обитающим в детском саду, прилетающим к кормушке птицам, но иногда бывают такие моменты, когда их интерес угасает, они отвлекаются на другие занятия и игры, забывая о питомцах.

Нами были сформулированы вопросы для детей, родителей и педагогов на основе теоретических данных о структуре эстетического отношения к природе у старших дошкольников.

Для осуществления экспертной оценки уровня сформированности эстетического отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста мы обратились к критериям и показателям, которые разработала Е.В. Горбатова, соответственно сферам проявления эстетического отношения детей к окружающему миру (эмоциональная, гносеологическая, ценностная, деятельностная). Данные критерии, показатели и характеристики уровней сформированности эстетического отношения к природе были предложены экспертной группе. Материалом для оценивания по критериям были ответы детей, педагогов и родителей.

В соответствии с предложенными материалами, эксперты оценили уровень сформированности эстетического отношения к природе у старших дошкольников.

Анализ данных позволил сделать вывод о том, что не все дети на констатирующем этапе эксперимента проявили способность уверенно и понятно высказывать свои мысли, быть сосредоточенными на материале, который им предлагают педагоги, не все проявляют явный и постоянный интерес к природе. Большинство детей принимают окружающий их мир не стремясь познать его сущность и красоту. По мнению педагогов, большая часть детей экспериментальной группы имеет средний уровень, что является неплохим показателем для их воспитания. Двое воспитанников имеют высокий уровень сформированности эстетического отношения к природе по оценке всех экспертов, что говорит об их увлеченности и положительном отношении к окружающему миру. У одного ребенка экспертами был выявлен низкий уровень (одна оценка) и средний (2 оценки); из этого следует, что с ним необходима наиболее углубленная работа по формированию эстетического отношения к природе.

Музыка как средство формирования у старших дошкольников эстетического отношения к природе используется воспитателями и родителями недостаточно, эпизодически. Была выявлена потребность в доступных, детально разработанных приемах данной работы, методических рекомендациях и недостаточный уровень сформированности ряда компонентов эстетического отношения к природе: бескорыстное восприятие ребенком красоты природы; восприимчивость к прекрасному, существующему в творениях человека и в природе; выражение эстетических чувств в оценочных суждениях; художественные и нехудожественные ассоциации; сознательная активная избирательность переживаний и поступков.

На *формирующем этапе* опытно-экспериментальной работы (февраль - первая половина марта 2020 года) мы реализовали педагогические условия в соответствии с гипотезой.

Проводились занятия для детей, направленные на формирование эстетического отношения к природе средствами музыки.

При проведении занятий в обогащенной среде присутствовал объект живой природы - комнатный цветок, которого дети называли Сёмой. Он был на каждом занятии, и можно было видеть, как цветок становился прекраснее при новой встрече. Наблюдение способствовало формированию у детей способности бескорыстно воспринимать красоту природы.

Также на каждом занятии звучали музыкальные произведения. Музыкальный репертуар был составлен таким образом, чтобы освоение его детьми способствовало формированию у детей: восприимчивости к прекрасному, существующему в творениях человека и в природе; способности выражать эстетических чувства в оценочных суждениях; способности к художественным и нехудожественным ассоциациям (музыка — изобразительное искусство, музыка — поэзия, музыка — объекты природы, музыка — явления природы).

Демонстрировались картины, литература как вид искусства была представлена стихотворениями. Это способствовало формированию у детей художественных ассоциаций.

Формировать сознательную активную избирательность переживаний и поступков помогали все представленные на занятиях средства обучения.

Приведем примеры.

Для проведения *первого занятия* потребовались:

- произведение изобразительного искусства - картина К. Моне «Поле маков»;

- музыкальное произведение - К. Дебюсси «Прелюдия №3 – «Ветер на равнине» в исполнении Святослава Теофиловича Рихтера;

- природный объект - цветок.

Целью занятия было введение в мир музыки, воплощающей образы природы, и художественного творчества «от имени современного композитора», приобщение детей к любованию пейзажами.

В начале занятия дети проявляли обычный для детей старшего дошкольного возраста интерес, но постепенно становились более эмоциональными, интересовались, нравится ли музыка и картина «нашему гостю – цветочку по имени Сёма». Они пришли к выводу, что за всем живым необходимо ухаживать, заботиться.

На *втором занятии* звучал «Вальс цветов» из балета П.И. Чайковского «Щелкунчик» и вновь присутствовал природный объект - цветок. Целью занятия было: развивать восприимчивость детей к прекрасному, существующему в творениях человека и в природе.

Для проведения третьего занятия потребовались музыкальные записи произведений «Звуки леса» С.А. Губайдулиной, «Карнавал животных. Лебедь» К. Сен-Санса, «Игра воды» М. Равеля; природный объект — цветок; литературные произведения - японские стихи хокку.

Вначале дети прослушали музыку «Звуки леса», ответили на вопросы: «Какие чувства вызвало произведение?»; «Что вы представляли, слушая его?».

После чего прозвучали три хокку:

В зарослях сорной травы,
Смотрите, какие прекрасные

Бабочки родились!
(Кобаяси Исса)

Я шел по мостикам, и вдруг –
Там, в глубине потока,
Сквозят водяные цветы.
(Бонтё Нодзава)

Я прилег в тени,
За меня толчет мой рис
Горный ручеек.
(Кобаяси Исса)

Дети выбрали стихи, которые, по их мнению, больше всего подходят к музыке. После этого мы выяснили, почему именно это хокку выбрал тот или иной ребенок, что чувствовал, услышав его. И, самое главное: в почему решил, что это хокку больше всего подходит к «Звукам леса» (есть ли сходство в ритме, прерывающемся звучании мелодии и т.д.).

Далее прозвучало второе музыкальное произведение - М. Равель «Игра воды». После прослушивания они рассказали, какие чувства и мысли вызвала музыка.

Были прочитаны еще три хокку, и дети назвали понравившиеся им стихи, поясняя свой выбор. Аналогичная работа была проведена на материале третьего музыкального произведения — К. Сен-Санс «Карнавал животных: Лебедь». Т.к. дети прослушали все музыкальные произведения и хокку «вместе с цветком», мы обратили их внимание на то, что с каждым занятием Сёма становится красивее, распускается и спросили детей, замечают ли они это. Все более заметную красоту цветка мы объяснили тем, что музыка и другие виды искусства — живопись, поэзия - связаны с окружающей

нас природой. Музыка помогает становиться нам, как и цветку, красивее, потому что «внутри нас расцветает» любовь к искусству и окружающему нас миру».

Для проведения *четвертого занятия* потребовалось:

- репертуар - С.С. Прокофьев. «Петя и Волк»»;
- объект живой природы - цветочек Сёма.

Сегодня дети будут играть в сказку под музыкальное произведение композитора С.С.Прокофьева «Петя и Волк».

После того, как все желающие исполнили роли, мы спросили об их впечатлениях, чувствах, вызванных музыкой, и были ли в ней там отчетливо «слышны» движения волка и мальчика Пети.

Результаты исследования и обсуждение.

После проведенных занятий мы осуществили итоговую диагностику, направленную на выявление итогового уровня сформированности эстетического отношения старших дошкольников к природе и сравнили полученные результаты с результатами констатирующего эксперимента.

Так как в марте 2020 года все учебные заведения были закрыты на карантин, *контрольный эксперимент* проводился дистанционно. Родителям старших дошкольников экспериментальной группы были отправлены музыкальные материалы, которые они ставили для прослушивания своим детям, а именно: С.А. Губайдулина. «Шепталки», Н.А. Римский-Корсаков. «Полет шмеля». Дети прослушивали каждое музыкальное произведение, после чего рисовали на бумаге то, что они представляли себе, слушая эту музыку. В заключении проведения этого эксперимента родителями были отправлены рисунки детей в электронном формате.

Повторно были проведены опрос детей, анкетирование родителей и педагогов. Вопросы использовались те же, что и на констатирующем этапе. Ответы заметно отличались. Так, 6 детей ответили, что не стали бы трогать жучка или цветок, а просто любовались бы им с интересом, 5 - что в природе есть много звуков, которые напоминают музыку (например, на прогулке в детском саду весной часто поют птички, сидя на деревьях), 4 ребенка - что произведения, которые они слушали на занятиях определенно напоминают им звуки природы, 3 из них даже вспомнили название одного из этих произведений. Все 7 семь детей ответили положительно на вопрос «Ты обраща(а) внимание, как животные передают чувства своим голосом, движением?», и один ребенок сказал, что «цветочек Сёма, который присутствовал с ними на занятии, расцвел к их окончанию, это значит, ему понравилось находиться с ребятами, и он был очень рад».

Ответы показали: слушая звуки природы, у каждого ребенка выявляется целый спектр эмоций и чувств; после проведенных занятий с прослушиванием «Вальса цветов» дети рассказывали о возникающих зрительных образах («ветер колышет цветы, и я начинаю танцевать под музыку, словно он зовет на танец»); что, гуляя в парке, они вспоминают произведение «Звуки леса» («если прислушаться, можно понять, что в лесу течет своя жизнь»).

Повторное анкетирование родителей и педагогов в основном подтвердило, что дети стали внимательнее и с большим интересом слушать музыку, рассказывать родителям о вызванных музыкой чувствах, рисовать под впечатлением от нее.

Педагоги, отправляя в период дистанционного обучения задания детям, включали в них и предложен-

ную нами музыку, «рисующую» образы природы. Это были фрагменты фортепианных сонат Людвиг ван Бетховена: сочинение 27, № 14 («Лунная»); сочинение 28, № 15 («Пасторальная»); сочинение 31, № 17 («Буря»).

После проведения опроса и анкетирования экспертная оценка была проведена повторно. Экспертам были представлены ответы детей на повторно заданные вопросы, а также - рисунки детей экспериментальной группы, созданные под музыку о природе:

1. Петр Ильич Чайковский. Вторая сцена из балета «Щелкунчик» «Вальс цветов»;
2. София Асгатовна Губайдулина. «Шепталки»;
3. Николай Андреевич Римский-Корсаков. Оркестровая интермедия «Полет шмеля» из оперы «Сказка о царе Салтане».

Эксперты оценили итоговый уровень сформированности эстетического отношения к природе у старших дошкольников.

Анализ приведенных данных позволяет сделать вывод о том, что все дети, которые раньше не могли высказать свою мысль, стали пробовать не бояться этого делать, стали более сосредоточенными на материале, который им преподносят, а также проявляют больший интерес к окружающей среде.

Результаты исследования показали, что уровень сформированности эстетического отношения к природе повысился у всех детей экспериментальной группы. Из этого следует, что занятия, которые были проведены в группе, музыка, которая была их частью, способствовали гармонизации отношения детей к окружающему миру. Они стали с большим интересом относиться к природе, заботиться о ней, некоторые попросили родителей приобрести комнатное растение и стали за ним ухаживать

Выводы.

Гипотеза, выдвинутая в нашей работе, подтвердилась.

Наиболее благоприятными для успешного формирования у старших дошкольников эстетического отношения к природе оказались такие педагогические условия, как обогащение образовательной среды объектами природы и восприятие инструментальных произведений, воплощающих образы природы. Слушая музыку без слов, дети научились создавать в воображении ее зрительные образы, передавая их в рисунках, движениях, словах.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в разработке новых средств формирования у детей эстетического отношения к природе в контексте их ранней профессионализации, более разнообразного внедрения в учебно-воспитательный процесс дистанционных технологий.

В итоге, мы нашли подтверждения того, что эстетическое отношение к природе - базовое качество личности ребенка, которое открывает широкие перспективы воспитания, гармонизирует отношение растущего человека к миру, обществу, самому себе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой словарь иностранных слов.- Издательство «ИДДК», 2007 [Электронный ресурс] URL: <https://goo.su/21qe> (Дата обращения: 03.09.2020)
2. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания: Книга для учителя. 2-е изд., перераб и доп. - М.: Просвещение, 1987. - 253 с.
3. Гете И.В. Избранные сочинения по естествознанию. - М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1987. - 556 с.
4. Алмазова И.Г. Формирование эстетических представлений об окружающем мире у младших школьников в коллективной творческой деятельности: дис ... канд. пед. наук. - Елец, 2009.- 308с.

5. Игнатъев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей.- М.: Академия педагогических наук. 1989. - 190с.
6. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов [Текст] / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии ; Под ред. [и с предисл.] А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. - Москва : Просвещение, 1964. - 352 с.
7. Столович Л.Н. Искусство и игра. - М.: Педагогика, 1987. - 334 с.
8. Праслова Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. - 264 с.
9. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду. - М.: Просвещение, 1981. - 128 с.
10. Зими́на А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста: учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
11. Сухомлинский В.А. Мы слушаем музыку природы // Сердце отдаю детям [Электронный ресурс] URL: http://pedlib.ru/Books/1/0214/1_0214-20.shtml (Дата обращения: 15.04.2020)
12. Пашинцева В.Н. Педагогическое воздействие на развитие эстетического отношения старших дошкольников к природе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. - № 3. - С. 240-243.
13. Егоренков Л. И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников. - М.: АРКТИ, 2000. - 128 с.
14. Горбатова Е.В. Диагностика эстетического отношения детей дошкольного возраста к окружающему миру [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/NxkPL> (Дата обращения: 20.02.2020)

М. Такахаши

*Высшая школа образования
Университет Тохоку, Япония*

M. Takahashi

*Graduate School of Education
Tohoku University, Japan*

РАЗВИВАЮЩЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

EDUCATIONAL SIGNIFICANCE OF ART ACTIVITIES

Abstracts. In this paper, I discussed what educational significance has art activities such as painting, dancing and chorus.

The influential research looks into the ‘transition effects’ of art through the application of neuroscience. This type of research contains several problems. Firstly, they emphasize the instrumental value of art, the more it lowers the value of the art itself. Secondly, the position of viewing academic achievement as the ‘effect’ implicitly assume that participants attended art activities are children. Throughout the long path of life, the significance of participating in these activities also vary.

Through 2 cases, I insisted that art activities are not individual activities but rather produce collaborative actions. They produce environments in which people can experience peace of mind. And they possess the function of building

social capital. And through this, it is important for them to extend into intimate groups and communities.

Keywords: Art Activities, Neuroscience, Transition Effects, Collaborative Action.

INTRODUCTION: AIM OF RESEARCH

What significance does art activities hold for us? I examine research findings on ‘transition effects’ and criticize that way of understanding for being limited to only functionalist aspects. The significance of art activities should be understood from a broader perspective.

In this paper, I would like to discuss what educational significance has art activities such as painting, dancing and chorus. Secondly, I think that the position of viewing academic achievement as the ‘effect’ implicitly limits participants in art activities to children.

Materials and methods.

REVIEW OF RESEARCH: IMPROVEMENT OF INTELLECTUAL ABILITIES

1) NEUROSCIENCE AND THE EFFECTS OF ART ACTIVITIES

Several scholars (Sato and Imai, 2000, Kitada, 1999) have argued that the use of art in education can emphasize affect and emotion in learning, contribute greatly to emotional healing (such as in music and art therapy), and play a role in community building (Archer-Cunningham,2007, Clover, 2007).

Although these studies emphasize the importance of affect and emotion in learning, their analyses are mostly either speculative or descriptive, and thus lacking in reliability and validity. In art education, expressions such as ‘rediscovery of world and self’(Sato & Imai, 2003,p.22) and

‘encountering the world through self-verification’(Kitada 1999, p.103) are frequently used. But what they mean are ambiguous.

What significance does art education hold for us? The influential research looks into the ‘transition effects’ of art through the application of neuroscience. For example, Rittelmeyer’s research (Rittelmeyer, 2017) summarizes previous research with a focus on western countries.

As can be seen in these researches, they has been showed that art improves the cognitive abilities (spatial awareness, knowledge and decision-making abilities) of children (Rittelmeyer, 2017). This is the so-called Mozart-effect (Rauscher et al., 1993). However, while this research has contributed to revitalizing the music industry, as the effects only last for a short time, it is subject to a lot of criticism.

While the transition effects of art activities have been verified through the application of neuroscience, the research motive of US researchers is to connect art activities to academic achievement through their research as art budgets, including painting and music, are cut more than those of core curriculum subjects, and their purpose is to show that budget cuts are a problem in terms of policy.

There is no need to reject research that connects art education with academic achievement, but I believe that this type of research contains several problems.

First of all, there is a problem in asserting that the effects of art are needed only for academic achievement. This emphasizes the instrumental value of art, but I think that the more one emphasizes the instrumental value of art, the more it lowers the value of the art itself. The position of connecting the significance of art activities with academic achievement is too narrow-sighted.

Secondly, I think that the position of viewing academic achievement as the 'effect' implicitly limits participants in art activities to children. What about youth, adult, the elderly? Would viewing academic achievement as effects be a valid standard for adolescents, adults and elderly people alike? Throughout the long path of life, there are a variety of ways that one can interact with art activities, and I feel that the significance of participating in these activities also vary.

2) UNDERSTANDING OF LEARNING PROCESS AS INDIVIDUALISTIC

First, it can be pointed out that this position views art activities only as a way to expand an individual's intellectual abilities. Furthermore, it argues that art activities enable personal improvement through seemingly solitary activities. In other words, this position lacks a proper understanding of the processes and characteristics of art activities, and its problem is that it understands human personality development only as an individual, internal process.

According to Marx's understanding of humanity, human nature should be understood as an ensemble of social relationships. The activities of humans, in the sense of "Gattungswesen (species-essence)," must necessarily reveal themselves at all times in the form of communal activities. Even without Lev Vygotsky needing to point it out, the learning that takes place through art activities should be understood as being defined socio-culturally.

The important thing is not to see art activities as solitary, individual, internal processes but rather to see them as being composed of cooperative activities between people.

3. IDENTITY AND WELL-BEING

1) HOW SHOULD UNDERSAND IDENTITY?

To skip to the conclusion, if we rephrase the effects of art activities as ‘what people create through art activities,’ then there are two important aspects. They are Identity and Well-Being.

First, I believe that people create identities through art activities. In social psychology and sociology research in Japan, identity is defined as a person’s idiosyncrasies that distinguish them from others, and it has been understood that people are formed during adolescence and do not change. To be sure, a person’s identity could be described as their idiosyncrasies, but I wonder if these are truly unchangeable.

John Falk (Falk, 2012), a theorist in the field of museum-related educational methodology, differentiates the previously mentioned idea of an unchanging identity, Identity from the idea of a small identity that constantly changes after it is established. In that sense, I think that small identities should be seen as something to be understood not only cognitively but also as containing all elements of a person from how they personally think and express themselves through to how they feel and experience. The things that a person finds beautiful and the meanings that they find in works of art are diverse and specific to each individual based on their cultural conditions, their memories and their existing knowledge.

Second, why do we engage in art activities? Another aspect of the effects received is an increase in well-being. This too has been discussed through neuroscience research, but when we hear music or see a beautiful painting, activity near the brain’s orbitofrontal cortex markedly increases. This area of the brain belongs to the ‘reward’ part of the nervous system, which activates when we receive, or are

about to receive, a reward. In other words, engaging in art activities feels like a reward to us. These things invoke feelings like a sense of satisfaction and relief in us.

2) CONDITIONS REQUIRED TO IMPROVE WELL-BEING

These feelings of satisfaction and relief are elements that are established relative to one's cognitive abilities, and they have the effect of increasing people's well-being. In terms of the conditions required to improve well-being, the important thing is the nature possessed by art activities as collective actions. Allow me to give you an example.

Makiishi (Makiishi, 2019), a collaborative researcher, conducts research on *Kagura*, a type of traditional Japanese dance. In *Kagura*, a group of same-aged local children continuously train to perform the dances for a period of seven years, and they receiving instruction from their predecessors, and later, teach those who come after them. And the act of establishing knots of inter-generational interaction in the local community through this process has been shown to create trust between local inhabitants and instill a sense of attachment to community.

In other words, engaging in art activities not only improves one's well-being by obtaining a personal reward but also improves the well-being of groups and communities.

Results and discussion.

We can summarize this process as below. The participants expressed their sorrow and regret as affect by expressing their own experiences as lines in a script. They were able to transform their affect into a self-reflective feeling (Funatsu, 2008) by introspectively confronting themselves through their mutual interaction with others. This is how the determination to take the first step beyond

sorrow was socially formed. This is the process through which the will to live can be restored via narratives.

This project was significant to the victims not just as a method of expression. It was also a community of practice. The cooperation seen here plays a big role when people attempt to overcome harsh experiences. This is because cooperation is a necessary element for the cultivation of mutual trust and creation of a safe space.

Allow me to give another example. In our research, we introduce a musical engaged in by people who have suffered major earthquake disasters or tsunamis. Disaster victims who have lost their husbands and families engage in the musical as a way of expressing their gratitude to those who have helped them, and major elements of this include an environment in which participants can experience peace of mind, as a condition to enable participation by those who have fallen into sadness, and the fact that it is a joint project as musicals are not personal performances (Takahashi, Makiishi, 2018).

First of all, art activities are not individual activities but rather produce collaborative actions. They produce environments in which people can experience peace of mind. And they possess the function of cultivating social capital. And through this, it is important for them to extend into groups and communities.

CONCLUSION

In this paper, I pointed that art activities on the one hand, have improvement of cognitive abilities based on neuroscience, on the other hand focus on individualistic ability.

I insisted that effect of art activities form not only achievement, their unique way of thinking, seeing and feeling, so called identity. Based on two cases, I revealed art

activities are collaborative produce trust relationship. In this meaning, It is important to make clear what kind of relationship built art activities.

LITERATURE

1. Archer-Cunningham K. Cultural Arts Education as Community Development: An Innovative Model of Healing and Transformation // *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2007. №116, PP.25–36.

2. Clover D.E.. Culture and Anti Racisms in Adult Education: An Exploration of the Contributions of Arts-Based Learning // *Adult Education Quarterly*, 2006. №57(1). PP.46-61.

3. Clover D.E. Feminist aesthetic practice of community development: the case of Myths and Mirrors Community Arts // *Community Development Journal*, 2007. Vol. 42., Issue 4. PP.512-522.

4. Falk J.. *Identity and the Museum Visitor Experience*, Routledge, 2012.

5. Kitada K. *Challenge of Self: Adult Development and Learning and Cultural Activities*, Tokyo: Gakubunsha, 1999.

6. Takahashi M., Takiko M. Earthquake disaster and the potential of adult art education: The significance of holistic learning, 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM, 2018.

7. Rauscher F.H. Music and spatial task performance // *Nature*, 1993. PP. 365-611.

Тезисы. В статье обсуждается значение художественной деятельности - живопись, танцев и и хора — в развитии человека.

Работа основана на публикациях, рассматривающих «переходные эффекты» искусства через применение нейробиологии. Этот тип исследований включает несколько проблем. Во-первых, они подчеркивают инструментальную ценность искусства, и это снижает ценность самого искусства. Во-вторых, предлагают идею, согласно которой академические достижения рассматриваются как «эффект», косвенно предполагая, что участники, посещающие художественные мероприятия - дети. На протяжении всего длинного пути жизни значение участия в этих мероприятиях различается.

Во втором случае мы настаиваем на том, что художественная деятельность не является индивидуальной деятельностью, а скорее представляет собой совместные действия. Они создают условия, в которых люди могут быть спокойными. Эти условия обладают функцией построения социального ресурса. Поэтому важно распространить их на компактные группы и сообщества.

Ключевые слова: художественная деятельность, нейронауки, эффекты перехода, совместные действия.

Введение. Цель исследования.

Какое значение имеет художественная деятельность для нас? Мы изучаем результаты исследований по «эффектам перехода» и критикуем такой способ понимания, поскольку он ограничен только функцио-

нальными аспектами. Значение художественной деятельности следует понимать с более широкой точки зрения.

В этой статье я хотел бы обсудить, какое развивающее значение имеет художественная деятельность, такая как живопись, танцы и хор. Во-вторых, я думаю, что позиция восприятия академических достижений как «эффекта» косвенно ограничивает участников художественных мероприятий детьми.

Материалы и методы. Обзор исследования: улучшение интеллектуальных способностей.

1. Нейронауки и эффект художественной деятельности.

Разные ученые (Sato and Imai, 2000, Kitada, 1999) утверждают, что использование искусства в образовании может подчеркивать аффект и эмоцию в обучении, вносить большой вклад в эмоциональное исцеление (например, в музыку и арт-терапию) и играть роль в общественное строительство (Archer-Cunningham, 2007, Clover, 2007).

Хотя эти исследования подчеркивают важность аффектов и эмоций в обучении, их анализы в основном носят умозрительный или описательный характер, и, следовательно, им не хватает надежности и достоверности. В художественном образовании часто используются такие выражения, как «повторное открытие мира и себя» (Sato & Imai, 2003, стр. 22) и «встреча с миром посредством самоконтроля» (Kitada 1999, стр. 103). Но то, что они имеют в виду, неоднозначно.

Какое значение имеет художественное образование для нас? Влиятельные исследования изучают «эффекты перехода» искусства посредством применения нейробиологии. Например, исследование Rittelmeyer (Rittelmeyer, 2017) обобщает результаты

предыдущих исследований с акцентом на западные страны.

Как видно из этих исследований, они показали, что искусство улучшает когнитивные способности (пространственное осознание, знания и способности принимать решения) детей (Rittelmeyer, 2017). Это так называемый эффект Моцарта (Rauscher et al., 1993). Тем не менее, хотя это исследование способствовало оживлению музыкальной индустрии, так как эффект длится недолго, оно подвергается большой критике.

В то время как переходные эффекты художественной деятельности были проверены с помощью нейробиологии, исследовательский мотив американских исследователей состоит в том, чтобы связать художественную деятельность с академическими достижениями посредством своих исследований, поскольку бюджеты на искусство, включая живопись и музыку, сокращаются больше, чем в основной учебной программе субъектов, и их цель состоит в том, чтобы показать, что сокращение бюджета является проблемой с точки зрения политики.

Нет необходимости отказываться от исследований, которые связывают художественное образование с академическими достижениями, но я считаю, что этот тип исследований содержит несколько проблем.

Прежде всего, существует проблема в утверждении, что эффекты искусства необходимы только для академических достижений. Это подчеркивает инструментальную ценность искусства, но я думаю, что чем больше человек подчеркивает инструментальную ценность искусства, тем больше оно снижает ценность самого искусства. Позиция, связывающая значимость художественной деятельности с академическими достижениями, слишком узкая.

Во-вторых, я думаю, что позиция восприятия академических достижений как «эффекта» косвенно ограничивает участников художественных мероприятий детьми. Как насчет молодежи, взрослых, пожилых людей? Будет ли восприятие успеваемости как эффекта действительным стандартом для подростков, взрослых и пожилых людей? На протяжении долгого жизненного пути существует множество способов взаимодействия с художественной деятельностью, и я чувствую, что значение участия в этих мероприятиях также различается.

2. Понимание процесса обучения как индивидуалистического

Во-первых, можно отметить, что эта позиция рассматривает художественную деятельность только как способ расширения интеллектуальных способностей человека. Кроме того, в нем утверждается, что художественная деятельность способствует личностному совершенствованию посредством, казалось бы, одиночной деятельности. Другими словами, этой позиции не хватает правильного понимания процессов и характеристик художественной деятельности, и ее проблема в том, что она понимает развитие человеческой личности только как индивидуальный, внутренний процесс.

Согласно Марксу, человеческую природу следует понимать как совокупность социальных отношений. Деятельность людей в смысле «Gattungswesen (видовая сущность)» обязательно должна проявляться во все времена в форме общественной деятельности. Даже если Льву Выготскому не нужно указывать на это, обучение, которое происходит посредством художественной деятельности, следует понимать как определяемое социокультурно.

Важно не видеть художественную деятельность как отдельный, индивидуальный, внутренний процесс, а видеть, что она состоит из совместной деятельности людей.

3. Идентичность и благополучие

1) Как следует понимать идентичность?

Чтобы перейти к заключению, если мы перефразируем эффекты художественной деятельности как «то, что люди создают посредством художественной деятельности», то есть два важных аспекта: идентичность и благополучие.

Во-первых, я считаю, что люди создают идентичности посредством художественной деятельности. В исследованиях по социальной психологии и социологии в Японии идентичность определяется как индивидуальные особенности человека, которые отличают их от других, и было понятно, что люди формируются в подростковом возрасте и не меняются. Безусловно, личность человека может быть описана как его особенность, но мне интересно, действительно ли они неизменны.

Джон Фальк (Falk, 2012), теоретик в области методологии образования, связанной с музеями, отличает ранее упомянутую идею неизменной идентичности, идентичности от идеи малой идентичности, которая постоянно изменяется после ее создания. В этом смысле я думаю, что малые идентичности следует рассматривать как нечто, что следует понимать не только когнитивно, но также как содержащее все элементы человека от того, как он лично мыслит и выражает себя, до того, как он чувствует и переживает. Вещи, которые человек находит красивыми, и значения, которые они находят в произведениях искусства, разнообразны и специфичны

для каждого человека в зависимости от его культурных условий, их воспоминаний и существующих знаний.

Во-вторых, почему мы занимаемся искусством? Другим аспектом полученных эффектов является повышение благосостояния. Это также обсуждалось в нейробиологических исследованиях, но когда мы слышим музыку или видим красивую картину, активность вблизи орбитофронтальной коры головного мозга заметно возрастает. Эта область мозга принадлежит к «вознаграждению» части нервной системы, которая активизируется, когда мы получаем или собираемся получить вознаграждение. Другими словами, участие в художественной деятельности кажется нам наградой. Эти вещи вызывают в нас чувства удовлетворения и облегчения.

2) Условия, требующие улучшения благополучия

Эти чувства удовлетворения и облегчения являются элементами, которые установлены относительно когнитивных способностей человека, и они оказывают влияние на повышение благосостояния людей. С точки зрения условий, необходимых для улучшения благосостояния, важна природа, которой художественная деятельность обладает как коллективные действия. Приведу пример.

Макииши (Makiishi, 2019), совместный исследователь, проводит исследования Кагура, тип традиционного японского танца. В Кагуре группа местных детей того же возраста постоянно обучается исполнять танцы в течение семи лет, и они получают инструкции от своих предшественников, а затем обучают тех, кто идет за ними. Кроме того, было продемонстрировано, что акт налаживания взаимодействия между поколениями в местном сообществе в рамках этого процесса создает

доверие между местными жителями и прививает чувство привязанности к сообществу.

Другими словами, участие в художественных мероприятиях не только улучшает благосостояние за счет получения личной награды, но и улучшает благосостояние групп и общин.

Результаты исследования и обсуждение.

Мы можем подвести итог этого процесса, как показано ниже. Участники выразили свое страдание и сожаление по поводу аффекта, выразив свой собственный опыт в виде строк в сценарии. Они смогли трансформировать свои переживания в саморефлективное чувство (Funatsu, 2008), интроспективно сталкиваясь с самим собой через взаимодействие с другими. Так была определенно сформирована решимость сделать первый шаг после скорби. Это процесс, посредством которого воля к жизни может быть восстановлена посредством повествований.

Этот проект был важен для жертв не только как способ выражения. Это было также сообщество практики. Видимое здесь сотрудничество играет большую роль, когда люди пытаются преодолеть суровые переживания. Это потому, что сотрудничество является необходимым элементом для развития взаимного доверия и создания безопасного пространства.

Позвольте мне привести еще один пример. В нашем исследовании мы представляем музыкальное занятие, в котором участвуют люди, пострадавшие от землетрясения или цунами. Жертвы стихийных бедствий, которые потеряли своих мужей и семьи, участвуют в музицировании как способе выразить свою благодарность тем, кто оказал им помощь, и основные элементы этого включают среду, в которой участники могут испытывать душевное спокойствие, как условие, позво-

ляющее участвовать теми, кто впал в печаль, и тот факт, что это совместный проект, поскольку музицирования не являются личными выступлениями (Такахаши, Макииши, 2018).

Прежде всего, художественная деятельность - это не индивидуальная деятельность, а скорее совместные действия. Они создают среду, в которой люди могут испытывать душевное спокойствие. И они обладают функцией выращивания социального капитала. И благодаря этому для них важно распространяться на группы и сообщества.

Выводы.

В этой статье я указал, что художественная деятельность, с одной стороны, имеет улучшение когнитивных способностей, основанных на нейробиологии, с другой стороны, фокусируется на индивидуалистических способностях.

Я настаивал на том, что эффект от художественной деятельности формирует не только достижение, их уникальное мышление, видение и чувство, так называемая идентичность. Основываясь на двух случаях, я обнаружил, что художественная деятельность - это сотрудничество, создающее доверительные отношения. В этом смысле важно четко указать, на каких отношениях строится художественная деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арчер-Каннингем К. Воспитание в области культуры и искусства как средство развития общества // Инновационная модель исцеления и трансформации, новые направления для взрослого и непрерывного образования, 2007. № 116. С. 25-36.

2. Клевер Д.Э. Культура и борьба с расизмом в образовании для взрослых: исследование вклада обучения в искусстве // Образование взрослых, ежеквартальное издание, 2006. № 57 (1). С. 46-61.

3. Клевер Д.Э. Феминистская эстетическая практика развития сообщества: пример «Искусство мифов и зеркал» // Community Development Journal. Т. 42., выпуск 4. С. 512-522.

4. Фальк Дж. Идентичность и опыт посетителей музея // Routledge, 2012.

5. Китада К. Испытание себя: развитие и обучение взрослых и культурная деятельность. Токио: Gakubunsha, 1999.

6. Такахаша М., Макииши Т. Землетрясение и потенциал обучения искусству взрослых: значение холического обучения // 5-я Международная многопрофильная научная конференция по социальным наукам и искусству SGEM, 2018.

7. Раушер Ф.Х. Выполнение музыкально-пространственных задач // Природа. 1993. № 365. С. 611.

T. Makiishi

*Женский Университет Сендай Шираюри,
Япония*

T. Makiishi

Sendai Shirayuri Women University, Japan

**МУЗЫКА И ТАНЦЫ КАГУРА
КАК РЕГИОНАЛЬНЫЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС**

**KAGURA AS REGIONAL
EDUCATIONAL CAPABILITIES**

Abstracts. The aim of this paper is to explore what role plays Kagura, which forms the core of folk entertainment.

Kagura was originally thought to be a way for divine spirits beyond the ken of men to educate people through warnings and guidance. *Kagura* contains many performances designed to show how to cultivate humaneness and achieve tranquility in life, while at the same time issuing warnings and admonishment about the various good and evil behaviors of men. But, what learned, how learned in *kagura*, are ambiguous.

In this empirical study, we questioned to the chief priest at the shrine that sponsors *kagura* as well as local residents and the children who participate. The system of *kagura* succession make possible friendship of children, inter-generational exchange, fulfilling social role and responsibilities in community, at the same time provide with opportunities to experience a sense of accomplishment and

self-fulfillment. These are very important for children in their period.

Keywords. Kagura, Learning process, Inter-generational exchange, Community education.

Introduction. *Kagura* (sacred Shinto music and dance), which forms the core of folk entertainment, was ceremoniously performed as a way of welcoming the arrival of *kami* (God) to shrines and other sacred sites in order to calm and soothe their spirits. *Kagura* was originally thought to be a way for divine spirits beyond the ken of men to educate people through warnings and guidance. *Kagura* contains many performances designed to show how to cultivate humaneness and achieve tranquility in life, while at the same time issuing warnings and admonishment about the various good and evil behaviors of men.

This being the case, *kagura* is not passed down from generation to generation by any particular group of people. Rather, one could say that it is significant for being communally passed down by local inhabitants over a long period of time.

The aim of this paper is to examine the significance held by *Fukuda Juni Kagura* succession activities on children's development through the acts of children, who live in a small community with fewer than 200 households, making friends and experiencing inter-generational exchange with local adults and shouldering the role of carrying on the tradition as well as due to the specific characteristics of how the tradition is passed down.

Survey methodology: Using the case of the Fukuda area in Shinchi Town, where *kagura* is performed, interviews and questionnaires were implemented with the cooperation of the chief priest at the shrine that sponsors

kagura as well as local residents and the children who participate. The data from these was then analyzed.

Materials and methods.

1. Children successors of folk entertainment: Origin and features of *Fukuda Juni Kagura*

The origin of *Fukuda Juni Kagura*, an important intangible cultural property of Fukushima Prefecture, relates back to Izumo-style *Hoin kagura*, which was brought to Fukuda Suwa Shrine at some point around the first year of the Keio era in the Edo period (1865), and while this style can be seen in areas to the north of Miyagi Prefecture, examples of it are said to be rare within Fukushima Prefecture.

The document specifying the grounds for this type of *Juni Kagura*'s status as a cultural property of Fukushima Prefecture states that «its main feature is that all of the music and dancing are performed by children», which is said to be rare. *Fukuda Juni Kagura* which has its fundamental roots in *Takeya Kagura* from Marumori Town in Miyagi Prefecture, is thought to have attained its unique form due to influence from *Kamitaki Kagura*. When this form of *kagura* first came to the Fukuda area, it was performed by adults (men), but the role of performers (*kagurashi*) was passed on to children through the establishment of a generational system to maintain *kagura* and the number of *kagurashi*. In particular, under the system of compulsory military service enacted in 1873, the role of *kagurashi* was held by a group of 12 boys (first-born sons) around the age of 10 in consideration of the fact that 20-year old men had to undergo military-related physical examinations as well as serve tours in the military, and they were to hold this role for a period of 7 years (one generation). It is said that the chief priest (an ascetic) at Suwa Shrine at the time introduced “*kagura* as a way of

correcting the behavior of the young men in the village at the time”. The reasons that only first-born sons are allowed to be *kagurashi* are, first of all, to prevent this type of *kagura* from leaking to areas outside of Fukuda, and secondly, because being selected as a *kagurashi* is a matter of family honor. Therefore, under a patriarchal system, it was natural for the role to be held by first-born sons. These conditions were inherited after WWII as well, but as previously mentioned, changes are currently underway.

In this way, *Fukuda Juni Kagura* is characterized by the fact that 12 first-born sons are selected from among parishioners of Suwa Shrine living in the Fukuda area, and those selected as dancers hold the role for a period of 7 years. When it comes time to pass the role on to the next generation, training is conducted at night over a period of approximately 100 days from December to March of the next year. And those selected become *kagurashi* after completing this ‘100-day Dojo (100 days training),’ as it is known. Currently, members of the 20th generation, who inherited the role in 1998, are in their 4th year.

There are currently 10 types of dances performed: *Miko no Mai (Myojin-mai)*, *Shihogatame-mai (Heisoku-mai)*, *Ebisu-mai*, *Bishamon-mai*, *Tanemaki-mai*, *Kasuga-mai*, *Nihonken (Tengu-mai)*, *Sanbonken*, *Hachiman-mai*, and *Shishi-mai*. *Kagura*, which is said «to contain elements of ancient ascetic performing arts», is performed on the nights prior to and the nights of the spring and autumn festivals. And it is performed not only in the Dance Hall within the precincts Suwa Shrine but also at other two locations within the Fukuda area.

2. Organizational principles of *kagura* succession and child development

(1) Making friends within groups of differing ages

As groups composed of members of differing ages have disappeared from local society, it has become all that much more important to take steps to enable local children to freely form groups within their lives composed of people of other ages.

As previously mentioned, when it is time to change, as a rule, the system by which *Fukuda Juni Kagura* is passed down through the generations is by forming a group of 12 young boys between 2nd or 3rd grade in elementary school and 1st grade in junior high school, which means that there is a high probability that the group will be composed of boys of differing ages.

In addition to the ‘100-day Dojo’ conducted when they first assumed the role of *kagurashi* (*kagura players*), this group has been practicing the dances and musical accompaniment for the last 7 years at the Suwa Shrine office from 7 PM to 9PM every evening during the two week period prior to the annual spring and autumn festivals (May and November). These sorts of regular activities help strengthen their interactions and connections. And when they finish their 7-year period, they will be 17 or 18 year old high school students who are preparing either to take university entrance examinations or to start working. In other words, the friends made during these activities, who spend time together in the same area and who are of different ages, are highly significant because they are able to share responsibilities and issues during adolescence, including puberty, a difficult period of growth and development both mentally and physically.

First, when asked about the 100-day Dojo when they began their role as *kagurashi* (4 years ago) as well as about training for the spring and autumn festivals, all of the boys said that the 100-day Dojo, which last for nearly three months from December, was a grueling experience.

Next, in regard to their replies about their «*kagura* friends», when asked to rate on a four point scale «whether or not *kagura* is able to facilitate friendships between children of different ages», five boys replied ‘strongly agree’ and four boys replied ‘somewhat agree.’

Also, when asked about whether or not they intend to stay in touch with their *kagura* friends in the future, all of the boys replied that they do. As reasons for this, they cited that it would be fun and interesting, that they want to help each other and that they value their bonds.

In this way, while the children hang out with their classmates and friends from after-school activities, thanks to becoming *kagurashi*, they are also close to friends of different ages within the group, and they desire to stay in touch through their whole lives. Activities to pass down the tradition of *kagura* can be considered effective in helping children develop and in making friends within groups composed of members of different ages.

(2) Inter-generational exchange

The new generation of *kagurashi* are taught how to perform the dances and musical accompaniment, and inherit the tradition of *kagura*, from the preceding generation of *kagurashi* (who are referred to as *sensei*), and this is another feature of *Fukuda Kagura*. During the transition period, from the point of view of the fledgling *kagurashi*, who are still elementary school children, the preceding generation, composed of local young men in their teens or early twenties, seem much like adults, and the system that enables them to receive direct training from them over the course of seven years provides experiences in interpersonal exchange with a wider variety of generations. On occasion, in addition to the members of the preceding generation, even older former *kagurashi* have been known to stop by the shrine office during practice. This system of succession and

inheritance is significant in that it provides a *kagurashi* group with a common goal and the opportunity (although not all take it) to stay in regular contact for a period of 14 years, combining the periods when they are active and training the next generation. Furthermore, it possesses the organizational principle of exchange with the preceding and following generations, with them always at the center.

The creation of this system of succession and inheritance of *kagura* produces integration and exchange in generational relationships in the local area, and it could be considered to produce major benefits in the administration and operation of community life.

(3) Interest in the local area as well as performing arts and culture

The system of succession and inheritance between the preceding and following generations of *kagurashi* expands human interaction between generations and also provides the young boys with the experience of serving this type of educational role, which in turn evokes and fosters the desire to serve pivotal leadership roles in the community (as municipal officers, parishioner representatives, festival directors, etc.). In other words, the process also serves to cultivate future community leaders and others who support the community through direct involvement. This is another way that *kagura* succession activities contribute to the community.

Conclusion.

Experience as a *kagurashi* in *Fukuda Juni Kagura* could be considered a way of learning and fulfilling social roles and responsibilities by inheriting *kagura* from the preceding generation and passing it down to the following generation while interacting with people of differing ages. It could also be considered to enable participants to learn how to live as people and acquire sociability within the

relationships between the various generations in the community.

As shown in this case study, many activities to preserve traditional events are composed of groups of children of differing ages, and that fact has extremely important meaning. This is because these types of activities are designed so that children can assume responsibility in line with their stages of growth. In other words, activities and leisure conducted by groups of children of differing ages requires children to hold roles and commensurate responsibilities in line with their ages and levels of development. Through these experiences, the children are provided with opportunities to experience a sense of accomplishment and self-fulfillment. They also become role models for other children, and parents become able to identify specific instances of growth regarding their child.

LITERATURE

1. Hitoshi, Masuyama, 1989. Study on Children and Social Education, Aoki Publisher.
2. Masahiro, Nishisumii, 1990. Folk Entertainment, Folk Entertainment Series No.4. Gosei.
3. Welp, Henrik, 2007. Der Mozart-Effekt: eine Darstellung des Phaenomens, Grin Verlag, Germany.
4. Yasuji, Honda, 1962. Folk Performing Art ;Tradition that lives in the present, Social thought study press.
5. Yasuji, Honda, 1983. A study on Folk Performing Art, Meiji publisher.
6. Yasuji, Honda, 1990. Traditional Folk Performing Art in Japan: Kagura, Kinseisyua.

Тезисы. Целью данной работы является изучение роли Кагуры, которая составляет ядро народных развлечений.

Изначально считалось, что Кагура - это путь для божественных духов, превосходящих людей, для обучения людей через предупреждения и наставления. Кагура содержит множество представлений, призванных показать, как развивать человечность и достичь спокойствия в жизни, и в то же время предупреждать и предостерегать от различных добрых и злых поступков людей. Но то, что узнали, как узнали в Кагуре, неоднозначно.

В этом эмпирическом исследовании мы спросили главного священника в храме, который спонсирует Кагуру, а также местных жителей и детей, которые участвуют. Система преемственности кагура делает возможными дружбу детей, обмена между поколениями, выполнение социальной роли и обязанностей в обществе, в то же время предоставляют возможности испытать чувство удовлетворения и самореализации. Это очень важно для детей в их период.

Ключевые слова: кагура, учебный процесс, связь поколений, общественное образование.

Введение. Кагура (священная синтоистская музыка и танцы), которая составляет ядро народных развлечений, была торжественно исполнена как способ приветствовать прибытие kami (Бога) в святыни и другие священные места, чтобы успокоить и утешить их дух. Изначально считалось, что Кагура - это путь для божественных духов, превосходящих людей, для обуче-

ния людей через предупреждения и наставления. Кагура содержит множество представлений, призванных показать, как развивать человечность и достичь спокойствия в жизни, и в то же время издавать предупреждения и предостережения о различных добрых и злых поступках людей.

Во всяком случае кагура не передается из поколения в поколение какой-либо конкретной группой людей. Скорее можно сказать, что это важно для того, чтобы быть местным населением в течение длительного периода времени.

Целью статьи является изучение значения, которое придают преемственные действия Фукуда Джунни Кагура для развития детей посредством их собственных действий; они живут в небольшом сообществе с менее чем 200 домохозяйствами, заводят друзей и испытывают межпоколенный обмен с местными взрослыми и взяв на себя роль продолжения традиции, а также из-за специфических особенностей передачи традиции.

Методология исследования. В случае с районом Фукуда в городе Синчи, где проводится кагура, были проведены интервью и анкетирование при участии главного священника в храме, который спонсирует Кагуру, а также местных жителей и детей, которые участвуют в ней. Данные из них были затем проанализированы.

Материалы и методы.

1. Дети-наследники народных развлечений: происхождение и особенности Фукуда Джунни Кагура.

Происхождение Фукуда Джунни Кагура, важного нематериального культурного достояния префектуры Фукусима, связано с Хоин Кагура в стиле Идзумо, который был перенесен в храм Фукуда Сува в какой-то момент около первого года эры Кейо в период Эдо (1865). и хотя этот стиль можно увидеть в районах к северу от

префектуры Мияги, в префектуре Фукусима говорят, что примеры этого редки.

В документе, определяющем основания для такого типа статуса Джуня Кагура как культурного достояния префектуры Фукусима, говорится, что «его главная особенность заключается в том, что вся музыка и танцы исполняются детьми», что, как говорят, встречается редко. Считается, что Фукуда Джуня Кагура, который имеет свои корни в Такейя Кагуре из города Марумори в префектуре Мияги, приобрел свою уникальную форму благодаря влиянию Камитаки Кагуры. Когда эта форма кагуры впервые появилась в районе Фукуда, ее выполняли взрослые (мужчины), но роль исполнителей (кагураши) была передана детям посредством создания системы поколений для поддержания кагуры и количества кагураши. В частности, в соответствии с системой обязательной военной службы, введенной в действие в 1873 году, роль Кагураши выполняла группа из 12 мальчиков (первенцев) в возрасте около 10 лет, принимая во внимание тот факт, что 20-летним мужчинам пришлось проходить военный медицинский осмотр, а также посещать военные туры, и они должны были исполнять эту роль в течение 7 лет (одно поколение). Говорят, что первосвященник (аскет) в храме Сува в то время представил «кагуру как способ исправить поведение молодых людей в деревне в то время». Причины, по которым только сыновьям первого возраста разрешено быть кагураши, во-первых, препятствуют утечке этого типа кагуры в районы за пределами Фукуда, и, во-вторых, потому что быть избранным в качестве кагураши является вопросом семейной чести. Поэтому при патриархальной системе роль первородных сыновей была естественной. Эти условия были унаследованы и по-

сле Второй мировой войны, но, как уже упоминалось, изменения в настоящее время происходят.

Таким образом, Фукуда Джуни Кагура характеризуется тем, что 12 сыновей отобраны из прихожан храма Сува, проживающих в районе Фукуда, и те, которые выбраны в качестве танцоров, исполняют эту роль в течение 7 лет. Когда приходит время передать роль следующему поколению, обучение проводится ночью в течение примерно 100 дней с декабря по март следующего года. И те, кто отобран, становятся кагураши после завершения этого «100-дневного додзё (100-дневное обучение)», как известно. В настоящее время члены 20-го поколения, унаследовавшие эту роль в 1998 году, учатся на четвертом курсе.

В настоящее время исполняется 10 видов танцев: Мико но Май (Мёдзин-май), Шихогатаме-май (Хейсоку-май), Эбису-май, Бишамон-май, Танемаки-май, Касуга-май, Нихонкен (Тенгу-май), Санбонкен, Хатиманмай и Шиши-май. Кагура, которая, как говорят, «сохраняет элементы древнего аскетического исполнительского искусства», исполняется накануне и вечером весенних и осенних фестивалей. И это выполняется не только в танцевальном зале в пределах храма Сува, но и в двух других местах в районе Фукуда.

2. Организационные принципы преемственности кагура и развития ребенка

(1) заводить друзей в группах разного возраста

Поскольку группы, состоящие из представителей разных возрастов, исчезли из местного общества, стало гораздо важнее принимать меры, позволяющие местным детям свободно формировать в своей жизни группы, состоящие из людей других возрастов.

Как упоминалось ранее, когда приходит время изменить, по правилам, систему, с помощью которой

Фукуда Джуни Кагура передается из поколения в поколение, формируют группу из 12 мальчиков в возрасте от 2 до 3 лет в начальной школе и 1 классе в младших классах. средняя школа, и это означает высокую вероятность того, что группа будет состоять из мальчиков разного возраста.

В дополнение к «100-дневному додзё», проводимому, когда они впервые взяли на себя роль кагураши (игроков кагуры), эта группа в течение последних 7 лет занималась танцами и музыкальным сопровождением в офисе храма Сува с 19:00 до 21:00 каждый вечер в течение двухнедельного периода перед ежегодными весенними и осенними фестивалями (май и ноябрь). Эти виды регулярных действий помогают укрепить их взаимодействие и связи. И когда они закончат семилетний период, им будет 17 или 18 лет, которые готовятся к вступительным экзаменам в университет или к работе. Другими словами, друзья, приобретенные в ходе этих мероприятий, которые проводят время вместе в одном и том же районе и имеют разный возраст, имеют большое значение, поскольку они могут разделять обязанности и проблемы в подростковом возрасте, включая половое созревание, трудный период роста и развитие как умственно, так и физически.

Во-первых, когда его спросили о 100-дневном додзё, когда они начали свою роль кагураши (4 года назад), а также о подготовке к весенним и осенним праздникам, все мальчики сказали, что 100-дневное додзё, которое длится почти три месяца с декабря было изнурительным опытом.

Далее, что касается их ответов об их «друзьях-кагурах», когда их просят оценить по четырехбалльной шкале «может ли Кагура способствовать дружбе между детьми разных возрастов», пять мальчиков ответили

«полностью согласны» и четыре мальчика ответил «несколько согласен».

Кроме того, когда их спросили о том, намерены ли они поддерживать связь со своими друзьями-кагурами в будущем, все мальчики ответили, что они это делают. В качестве причин этого они указали, что было бы весело и интересно, что они хотят помогать друг другу и что они ценят свои узы.

Таким образом, в то время как дети свободно общаются со своими одноклассниками и друзьями после внешкольных занятий, благодаря тому, что они становятся кагураши, они также близки с друзьями разных возрастов в группе, и они хотят оставаться на связи в течение всей своей жизни. Мероприятия по распространению традиции кагура могут считаться эффективными, помогая детям развиваться и заводить друзей в группах, состоящих из представителей разных возрастов.

(2) Обмен между поколениями

Кагураши нового поколения учат, как исполнять танцы и музыкальное сопровождение, и наследовать традицию кагура от предшествующего поколения кагураши (которые называются сенсей), и это еще одна особенность Фукуда Кагура. В переходный период, с точки зрения начинающих кагураши, которые все еще являются детьми начальной школы, предыдущее поколение, состоящее из местных юношей в возрасте от 10 до 20 лет, очень похоже на взрослых, и система, которая позволяет им получить непосредственное обучение у них в течение семи лет дает опыт межличностного обмена с широким кругом поколений. Иногда, в дополнение к представителям предыдущего поколения, даже более старые бывшие кагураши, как известно, останавливались в офисе храма во время практики. Эта система на-

следования и наследования важна тем, что она предоставляет группе кагураши общую цель и возможность (хотя и не все ее принимают) поддерживать регулярный контакт в течение 14 лет, объединяя периоды, когда они активны и обучаются новое поколение. Кроме того, он обладает организационным принципом обмена с предшествующим и последующим поколениями, причем они всегда в центре.

Создание этой системы преемственности и наследования кагуры производит интеграцию и обмен в отношениях между поколениями на местном уровне, и можно было бы подумать, что это принесет большую пользу в управлении и функционировании общественной жизни.

(3) Интерес к местному району, а также к исполнительскому искусству и культуре

Система преемственности и наследования между предшествующим и последующим поколениями кагураши расширяет взаимодействие между поколениями человека, а также дает молодым мальчикам опыт служения в этом типе образовательной роли, что, в свою очередь, вызывает и стимулирует желание выполнять ключевые руководящие роли в сообществе (как муниципальные чиновники, представители прихожан, директора фестиваля и т. д.). Другими словами, этот процесс также способствует воспитанию будущих лидеров сообщества и тех, кто поддерживает сообщество посредством непосредственного участия. Это еще один способ, которым действия преемственности Кагура способствуют сообществу.

Выводы.

Опыт кагураши в Фукуда Джуня Кагура можно рассматривать как способ изучения и выполнения социальных ролей и обязанностей, унаследовав Кагуру от

предыдущего поколения и передав его следующему поколению, взаимодействуя с людьми разных возрастов. Можно также подумать, что участники смогут научиться жить как люди и обрести общительность в отношениях между различными поколениями в сообществе. Как показано в этом тематическом исследовании, многие мероприятия по сохранению традиционных событий состоят из групп детей разного возраста, и этот факт имеет чрезвычайно важное значение. Это потому, что эти виды деятельности разработаны таким образом, чтобы дети могли брать на себя ответственность в соответствии с их этапами роста. Другими словами, деятельность и досуг, проводимые группами детей разного возраста, требуют, чтобы дети играли роли и соответствовали обязанностям в соответствии с их возрастом и уровнем развития. Благодаря этому опыту дети получают возможность испытать чувство выполненного долга и самореализации. Они также становятся образцами для подражания для других детей, и родители получают возможность выявлять конкретные случаи роста в отношении своего ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хитоси М. Исследование по детям и социальному образованию, Издательство Аоки, 1989.
2. Масахиро Н. Народные развлечения, серия народных развлечений № 4. Госей, 1990.
3. Велп Х. Эффект Моцарта: презентация феномена. - Грин Верлаг, Германия, ,2007.
4. Ясудзи Х. Народное исполнительское искусство; Традиция, которая живет в настоящем, Издание по изучению общественной мысли, 1962.
5. Ясудзи Х. Исследование народного исполнительского искусства, издательство Мэйдзи, 1983.
6. Ясудзи Х. Традиционное народное исполнительское искусство в Японии: Кагура, Кинсейся, 1990.

НАШИ АВТОРЫ

Балина Татьяна Геннадьевна, магистр художественного образования, член Международного Союза педагогов-художников, заведующий учебной частью и художественным отделением, филиал Государственного образовательного бюджетного учреждения культуры высшего образования «Волгоградский государственный институт искусства и культуры», город Камышин

Воскресенская Маргарита Олеговна, воспитатель, филиал МБДОУ детского сада № 462 «Калинка» городского округа Самара

Дятлов Дмитрий Алексеевич, доктор искусствоведения, доцент, профессор кафедры фортепиано, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный институт культуры»

Иванов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент, начальник научно-исследовательской части, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет»

Калинина Лариса Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет»

Макииши Такико, PhD, профессор Женского Университета Сендай Шираюри, город Сендай (Япония)

Марова Екатерина Леонидовна, аспирант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный институт культуры»

Минайленко Мария Александровна, аспирант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный институт культуры»

Никитин Николай Александрович, менеджер научно-исследовательской части, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет»

Осипова Лидия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Пильщикова Ирина Борисовна, педагог дополнительного образования по классу фортепиано, Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детская школа искусств № 5» городского округа Самара

Соловцова Ирина Афанасьевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры пе-

дагогике, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Такахаша Мицуру, PhD, профессор Высшей школы образования Университета Тохоку, город Сендай (Япония)

Филиппова Наталия Валерьевна, методист кафедры вокального искусства, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный институт культуры»

Шипицин Антон Игоревич, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и культурологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»