

Список литературы

1. Беседа о «Making Waves» - «Рождение Волны» композитора Боба Чилкотта: <https://infourok.ru/beseda-o-making-aves-rozhdenie-volni-kompozitora-bob-cilcott-boba-chilkota-2088404.html>
2. Овчинникова Т. Хоровой театр в современной отечественной музыкальной культуре. – Ростов н/Д: Книга, 2010. - 340 с.
3. Поёт Мормонский Табернакальный хор: http://www.liveinternet.ru/users/galina_50/post427352911
4. Синди Л. Белл «Состояние хорового сообщества в США»/ Вестник АХИ вып. №1, 2011 г. С. 81-109.
5. Эшенвалдс Э. <http://www.belcantofund.com/peoples/detail.php?ID=1360>
6. Fisk Jubilee Singers <http://www.cultin.ru/musitian-fisk-jubilee-singers>

УДК 781
ББК 85.3
И17

Л. Ф. Ивонина

L. Ivonina

ПОНИМАНИЕ И ВОПЛОЩЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

UNDERSTANDING AND UPGRADING MUSICAL CONTENT AS A PROBLEM OF MUSIC PEDAGOGICS

Аннотация: Автор рассматривает проблему необходимости обучения искусству воплощения музыкального содержания. Рассматривается исследовательский и практический аспект понимания категории музыкального текста как смыслового поля в русле проблематики области музыкального образования. Предлагается введение предмета музыкальной риторики для обучения музыкальному интонационному мышлению как отдельной дисциплины, системно связанной с методикой обучения исполнительскому искусству.

Annotation: The problem explored by the author is how it is necessary to teach the art of incorporating the musical content in a performance. The category of notated musical text, presented as a conceptual field within the problems of music education, is approached in two ways: from the research point of view and in practice. It is suggested to introduce musical rhetoric as a separate discipline in a strong system relationship with the methodology of a performer's music education in order to teach students the intonation thinking in music.

Ключевые слова: музыкальное содержание, исполнительское искусство, обучение интонационному мышлению, музыкальная риторика, музыкальное мышление, система музыкального образования, музыкальная педагогика.

Keywords: musical content, performing arts, teaching intonation thinking, music rhetoric, musical thinking, system of music education, music pedagogy.

Проблема музыкального содержания, несмотря на почти избыточную освещённость в литературе, остаётся одним из главных вопросов музыкальной практики, который претендует на статус вечных, и без решения которого невозможно воспитание музыкантов на любом образовательном уровне.

Кто и что слышит в музыке, какие образы могут быть «навязаны» исполнителю и слушателю программой сочинения, каким должно быть правильное толкование авторского текста, где заканчиваются границы авторского текста и начинается исполнительская интерпретация, – всё это не только темы для исследователей, но и привычные будни преподавателя инструментального класса.

Между музыкальным образом и нотным текстом есть весьма замысловатая дистанция, пройти которую музыканту-исполнителю необходимо ещё и через условия инструментального воплощения художественного образа. Среди этих условий немалую роль играет не только специфика выразительных средств инструмента, но и степень владения этими средствами – показатель профессионального уровня музыканта-исполнителя. То есть, если в игре исполнителя не ощущается образного содержания, то причиной может быть не отсутствие эмоциональной отзывчивости на музыку, а элементарное несовершенство исполнительских навыков.

Наоборот, у исполнителя с высоко развитым техническим аппаратом может отсутствовать так называемая музыкальная харизма, и его исполнение может выглядеть достаточно скучным и серым – несодержательным.

Оценить присутствие содержания в игре музыканта – задача также непростая. Игра может быть даже эффектная, но не событийная – не оставляет желания размышлять и не подталкивает к ответному творчеству (не стимулирует желание творить).

Несмотря на то, что содержание в музыке всегда подразумевалось «аксиоматично» [20], мнения о нём биполярны, и в целом толкование категории музыкального содержания имеет свойства «зоны между полюсами» от крайности в виде чрезмерной конкретизации музыкального содержания, например, «я вижу, как плещутся волны», до полного отрицания присутствия в музыке смысла как какой-либо информации.

Исследователи выделяют несколько направлений в проблематике музыкального содержания, в том числе следующие вопросы: как проявляется взаимосвязь музыкального текста со словом; в чём наличие программы произведений и влияние её на интерпретацию, каковы её взаимоотношения с реальным

содержанием музыки; что подразумевается под содержанием музыкального сочинения, является ли любое содержание внесмузыкальной категорией; в чём заключается специфика музыкального содержания и многие другие.

Наиболее наглядно полемичность в вопросе образного содержания музыки проявляется в отношении сочинений с существующей программой: композитор определяет её с помощью названия, эпитафия, литературного сюжета, предварительного отрывка в жанре прозы и т.д.

Конкретизация музыкального содержания может быть выражена: 1) в словесном тексте сочинения, когда слово (текст) произносится (декламируется или поётся), возникает инструментальная композиция со словом; [16-18] 2) когда слово (текст) адресовано исполнителям и слушателям, но не произносится, а лишь выступает в роли смыслового ориентира [19].

Присутствие слова однозначно служит дополнительным информационным ориентиром, но в тех случаях, когда оно не включено в текст сочинения, определить, насколько точно раскрывается данная программа исполнителем, достаточно сложно. Во всяком случае, ни подтвердить, ни опровергнуть соответствие/несоответствие невозможно. Из этого следует сделать вывод, что программа может иметь характер рекомендации для выражения содержания на другом, несловесном, смысловом поле. В любом случае, отмечают исследователи, текстом определяется не только концепция, смысл, но и внутренняя устремленность к скрытому символическому содержанию [9].

Программность в музыке прежде всего направлена на ассоциации. При этом ассоциативный ряд «чрезвычайно разнообразен, почти бесконечен, во всяком случае, он не поддается ни учету, ни какому бы то ни было перечислению» [11].

В. Холопова выделяет три стороны музыкального содержания – это эмоция, изобразительность и символика. По мнению исследователя, такая формулировка музыкально-смысловой триады должна составлять одно из основных положений теории музыкального содержания. При этом три стороны музыкального содержания неравны между собой: музыкальная эмоция – обязательна, изобразительность и символика – возможны, но не обязательны [21].

Три стороны музыкального содержания рассматриваются В. Холоповой в их исторической эволюции, в ходе которой роль и значимость каждой части смысловой триады переосмысливалась. Так, в эпоху барокко в музыке отражалось не каждое выразительное слово, а ключевое слово для аффектного звучания всей формы. Как известно, существовала классификация и кодификация музыкальных аффектов. Было зафиксировано 8 музыкальных аффектов, к которым постепенно добавились другие.

Например, в итальянской опере сложилась аффектная типология арий: героическая, гневная, ламентная, бравурная, буффонная и др. С аффектами были связаны и определенные элементы музыкального языка: ладотональность, интервалика, тактовый размер, длительности, темп, музыкально-риторические фигуры. В целом музыка барокко отличалась высокой степенью эмоционального звучания и многостороннего символического смысла [21].

В эпоху классицизма эмоция, по мнению В. Холоповой, становится всеобъемлющей, а изобразительность и символика отходят на второй план, наступает период становления «абсолютной» музыки, то есть «чистой» инструментальной музыки, которая не связана с внемузыкальными категориями — словом, программой, заголовком и т. д. Существование «чистой» музыки не было единодушно встречено музыкальным сообществом, что подтверждает эмоциональное высказывание А. Швейцера: «Трагическая судьба музыкального искусства именно в том и состоит, что конкретное содержание фантазии, которая его породила, отражается в нем лишь в малой степени. Однако из-за этой неопределенности звукового изображения нельзя заключать, будто вызвавшая его фантазия неопределенна и что поэтому-де только «абсолютная» музыка имеет право на существование» [24, с. 331].

Противопоставление программной и «чистой» музыки представляется софистичным, когда речь заходит о конкретных авторах. Так, например, Н. Арнонкур, говоря о музыке Вивальди, пишет, что понятия и «абсолютной» музыки, и «программной» в его случае представляются недостаточными [2].

Основу музыкального содержания в эпоху классицизма составляет преобладание радостных эмоций, сопряженных с господством мажорных тональностей. Радостные эмоции имеют много градаций: активные, бодрые, героические, пасторальные, грациозные, скерцозные. Изобразительная же сторона музыкального содержания расценивается у венских классиков как снижение и упрощение музыкального искусства [21].

Искусство романтизма выделяется значительным повышением эмоционального содержания музыки в сочетании с новым подъемом музыкальной изобразительности. Благодаря роли эмоций, в музыке романтизма устанавливается концепция музыкального искусства – как «языка чувств» [там же].

Направление музыкальной изобразительности получило почти глобальное развитие в творчестве русских композиторов XIX в. в соответствии с эстетикой реализма, присущей искусству России. Символика нашла своё отражение в методе лейтмотивов – определенных музыкальных оборотов с закрепленным смысловым значением [21].

Сфера образности определяется не только стилем, но и жанром музыкального сочинения [8]: жанр программирует и временные характеристики музыкального образа, и музыкальную драматургию, и идейность тематики.

Жанр связан также с определённым жизненным назначением и типом исполнения [23]. Жанровое содержание выходит за пределы композиторского творчества, аккумулируя признаки, возникающие при функционировании музыкального сочинения в реальной жизни, происходит «обобщение через жанр»

Интересным представляется понимание музыкального содержания как внемузыкальной категории, но как смысл, не переводимый на язык слов. При этом музыкальное содержание может формироваться как изнутри самой музыки, так и извне, продиктованное идеей, концептуальным замыслом [12]. Отмечается также, что «внемузыкальное всегда становилось собственно музыкальным» содержанием [там же], поскольку в музыке влияние литературы и драмы преломляется «опосредованно, через призму её собственных выразительных возможностей и законов» [10, с. 27].

Огромный список музыковедческих исследований посвящён исследованию семантических связей слова и музыки, демонстрирующих стремление музыкального языка к информативности, присущей слову или визуальной картине. Обоснована «скрытая» программность в «чистой» музыке: «чистый» инструментализм никогда не бывает «до конца очищен», [6] поскольку интонация успела на предыдущих этапах становления вобрать в себя образно-смысловое наполнение.

Исследователи отмечают также «природу двойственных тенденций музыкального языка»: с одной стороны – его отвлечённость, имманентность, с другой стороны – способность к расшифровке при помощи обобщённых литературно-программных аналогий. [10, с. 26] Кроме того, язык музыки рассматривается как «сложившаяся в процессе исторического развития совокупность музыкальных средств (элементов), обладающая сложной структурой, рассматриваемая как общее достояние культуры, все элементы которого являются взаимосвязанными», [14], следовательно, музыкальное содержание, выраженное собственным, не имеющим аналогии, языком, обладает специфической информацией, понимание которой не возникает одномоментно, а эволюционирует вместе с интеллектуальным и эмоциональным развитием человека (исполнителя).

Обобщая сказанное, необходимо признать, что музыкальное содержание представляет собой сложную и многоаспектную категорию, которой впору заняться не только музыкальной науке.

Исследовательский аспект может быть чрезвычайно полезным при одном условии: если он полезен для практики. Для музыкальной практики важно

решить в целом одну главную задачу: музыкальное содержание требует от исполнителя умения осознать и реализовать в процессе игры образный смысл исполняемого им произведения. И от того, как глубоко будут поняты все детали нотного текста и заключенное в нём содержание, зависит убедительность звучания музыкального произведения, его эмоциональная содержательность, так называемая «партитура эмоций» [7]

Исполнительская практика существует как бы в двух видах: практика действующих исполнителей и практика обучения исполнительству. Естественно, что «готовый» профессионал решает проблемы музыкального содержания на уровне исследователя, погружаясь в историю создания сочинения, вырабатывая собственную концепцию интерпретации.

Другой вид практики – обучение исполнительскому искусству, и здесь традиционно существует ряд методов работы над пониманием эмоционального содержания музыкального произведения в инструментальном классе: метод размышления о музыке, метод ассоциаций, метод эмоциональной настройки и др. [7] Наиболее эффективным из них можно считать метод ассоциаций – один из самых распространённых в музыкальной педагогике, поскольку «музыка веками пополняла свое содержание, прибегая к жизненным ассоциациям» [22, с. 146]. Ассоциации связаны с личным опытом исполнителя, поэтому объяснение ощущений, чувств, отношений, состояний, эмоций через общие ассоциации, которые являются «катализатором самых различных чувств и переживаний», [там же, с. 125] являются наиболее действенным методом формирования художественно-творческого состояния, которое можно назвать состоянием «эмоционального отклика» [7].

Вместе с тем, одно только понимание эмоционального состояния, вызываемого музыкой, не обеспечивает способность и умение его выразить. Музыкальная выразительность исполнения создаётся во многом за счёт умения «фразировать» музыкальный текст – делить его на музыкальные фразы, построенные по законам музыкальной логики; за счёт владения средствами агогики – выделения в музыкальном тексте смысловых элементов с помощью разнообразных инструментальных средств; за счёт элементарной и сложной артикуляции – произнесения музыкального текста с учётом объединения и разделения звуков, иерархии сильных и слабых долей и т. д.

Всё перечисленное можно было бы объединить под знаменем музыкального интонирования, но не ясно, в рамках какого предмета должно идти обучение этому достаточно сложному мыслительному процессу. Ведь в распоряжении педагога по специальности, которому, казалось бы, «поручено» разъяснение элементов музыкальной логики ученику, всего лишь 45 минут ученического

внимания. Умение и понимание должно совместиться в мышлении каждого отдельно взятого ученика, и это происходит далеко не всегда.

В практике музыкального образования сложился определённый комплекс дисциплин, призванных формировать компетентного музыканта-профессионала. Но выделить среди этого комплекса дисциплину, которая бы учила логике музыкальной мысли, воссозданию и воплощению содержания музыкального текста, очень сложно.

Ритмика, сольфеджио, гармония, полифония, музыкальная литература, слушание музыки, история музыки, музыкальная форма, анализ музыкальных произведений – это всё, к сожалению, теория. А вот выявление музыкального содержания и передача его слушателю – это уже практика, и учат этому, в действительности, все преподаватели «по чуть-чуть», а целенаправленно только педагог по специальности, который несёт ответственность именно за обучение воплощению музыкального содержания «посредством фортепиано» [15, с. 59].

На необходимость обучения музыкальному интонированию исследователи обращают внимание в связи с анализом авторской педагогической системы В. Брайнина, [25] который создал, разработал концепцию дисциплины «Развитие музыкального мышления» [3-5], но которая, к сожалению, лишь изредка фигурирует в методических разработках как «метод Брайнина».

Музыкальное интонирование, которое создаётся фразировкой, артикуляцией, агогикой и прочими интересными вещами, практически никак не фиксируется в тексте. Правильней сказать, фиксируется в той степени, которая была принята в эпоху создания сочинения, и в той композиторской манере и требовательности, которую отличает стиль автора. Скажем, один композитор не поставил в своей жизни ни одного указания нюансировки, а другой испещрил партитуру бесконечными авторскими указаниями, при которых исполнитель чувствует «невозможность говорить собственными словами» [13]. Но все эти частности, безусловно, заслуживающие пристального внимания интерпретатора, не воплотятся в жизнь музыкального сочинения, если у исполнителя не будет опыта оперирования средствами музыкального интонирования, который приходит, как и всё остальное, непосредственно вместе с личным опытом исполнителя и, как правило, прямо пропорционален количеству времени, проведённому за инструментом в период обучения.

Своевременное, постепенное и последовательное обучение музыкальному интонированию необходимо ещё и потому, что в современных условиях публичного исполнения начинает лидировать позиция – она не хороша и не плоха, а просто существует, – при которой утверждается принцип: «не нужно в музыке самовыражаться, музыка говорит сама за себя». Думается, отношение к данной

теории может строиться на принятии как первой части высказывания – понятия «самовыражение», так и второй – может ли музыка «говорить сама за себя».

Указанная исполнительская стратегия может быть, безусловно, положительной, если тот, кто её отстаивает, имеет в виду исполнение, где выразительность произнесения музыкального текста настолько искусна, что становится незаметной для слушателя, и собственные интерпретаторские «находки» инструменталиста оказываются излишними. Но это не означает, что просто скучная и монотонная игра записанного музыкального текста обязана называться исполнением.

Кроме того, каждый, кто преподаёт музыку на любом уровне, должен понимать и понимает, что для того, чтобы сделать выбор между той или другой исполнительской теорией, необходимо, как минимум, уметь делать и то, и другое. Именно поэтому задача каждого преподавателя состоит в том, чтобы научить исполнителя выразительно произносить музыкальный текст, то есть переводить его на смысловой уровень, ибо смысл любого художественного произведения на поверхности не лежит, его необходимо извлекать.

Немного легче слушателю, потому что в музыке действительно заложено столько музыкальных аффектов, что они могут воздействовать на него в любом исполнении. Недаром музыканты говорят, что даже если совсем странно сыграть Баха, он не исчезнет от этого совсем [13].

Представляется, что в музыкальном образовании, особенно в начальном, необходим некий пересмотр комплекса учебных дисциплин с целью системного воспитания культуры музыкального интонирования. Поиск смыслового содержания музыкального текста должен стать предметом не только исследований, но и учебных программ. Безусловно, в таком учебном процессе возможно использование алгоритмов, выработанных учеником и на других дисциплинах: изучении, например, смыслового содержания литературы, живописи, театра и пр. Но возможен и обратный эффект: ученик, привыкший к выразительному исполнению мелодии, может так же относиться к литературному тексту, не говоря уже о том, что он будет интересным актёром, лектором или просто захватывающим рассказчиком.

Одним из выходов представляется разработка курса «Музыкальная риторика», в котором можно было бы на всех возрастных уровнях давать информацию об истории и принципах функционирования музыкального языка, методах воплощения музыкального содержания через систему средств речевой выразительности. Включение музыкальной риторики в комплекс учебных дисциплин профессионального цикла (возможно, где-то это уже существует) должно качественно развернуть обучение музыкальному исполнительству

внутри исполняемых сочинений, обеспечить, наконец, возможность перехода с восприятия музыкального текста как нотной графической записи на смысловой уровень. Безусловно, речь идёт об особенном, музыкальном смысле сочинения, но этот смысл исходит из личного опыта, из «фонда» индивидуальных художественных ассоциаций исполнителя.

В условиях музыкального обучения фонд эмоциональных и художественных ассоциаций может сформироваться, как минимум, двумя путями. Первый – общее художественное развитие, наполнение «мозга» будущего музыканта самыми различными образными впечатлениями. Второй – развитие музыкального интеллекта через исполнение на инструменте. Второй путь опять же имеет эффект прямой пропорциональности: чем больше учеником сыграно произведений, тем больше художественного опыта он приобретает. Но, возвращаясь к теме реальной практики, вспомним, сколько музыкального текста объективно усваивает ученик в течение года? В среднем это – 1-2 крупные формы, 4-5 пьес, индивидуальное количество этюдов и упражнений. При этом надо отметить, что отнюдь не всё время занятий уходит на поиски правильного интонирования, ибо на пути встаёт громадная работа по переводу инструментальных движений на уровень автоматизации, достаточной для того, чтобы «достать» из инструмента тот самый художественный смысл.

Естественно, для того чтобы свободно высказываться и «знать, что сказать», музыкант нередко прибегает к поиску логического решения, благодаря переключениям мышления на другой уровень: чаще всего это речевое интонирование или пение – то, что более доступно человеку в силу более длительной практики применения в обычной жизни. Эти «переключения» являют собой доказательство того, что музыкальная логика синтезирует в себе специфику и универсальность.

Музыкант-исполнитель XXI века вынужден иметь в виду содержательные особенности музыки, написанной за всю историю, предшествующую актуальному времени. В связи с этим можно сделать вывод: проблемы смысловых свойств музыки в русле исполнительской практики можно решить, используя «музыкально-содержательный подход, который позволяет их обозревать аналитически и синтетически» [22].

Список литературы

1. *Альшванг А.А.* Проблемы жанрового реализма // Избр. соч. Т. 1. – М., 1964. – С. 97–103.
2. *Арнонкур Н.* Музыка языком звуков. Путь к новому пониманию музыки. Перевод по изданию: Nikolaus Harnoncourt, «Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis».

3. *Брайнин В.* В начале был ритм. О комплексном воздействии ритмического воспитания. // Искусствознание: теория, история, практика, № 1; Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского. – Челябинск, 2012. – С. 148–161.
4. *Брайнин В.* Зачем развивать музыкальное мышление ребёнка // Искусство в школе. – М. 2006. – № 3. – С. 26–31.
5. *Брайнин В.* Об альтернативной учебной дисциплине «Развитие музыкального мышления» // Материалы VIII международной научно-практической конференции «Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX и XXI веков» [русская версия]. – М., 2004.
6. *Ганзбург Г.И.* Три поколения композиторов-романтиков в их отношении к синтетическим жанрам // Музыкальная академия. – 2001. – № 3. – С. 135–141.
7. *Егорова С.В.* Музыкальное исполнительство: приёмы инструментовки и аранжировки в работе пианиста над эмоциональным содержанием музыкального произведения // Теория и практика современной науки : матер. XX Междунар. науч.-практ. конф. – М. : Институт стратегических исследований, 2015. – С. 102–107.
8. *Казанцева Л.П.* Музыкальный жанр и его содержание // Южно-Российский музыкальный альманах. – 2007. – № 4. – С. 90–94.
9. *Кирпичников В.В.* Символ и ритуал в звуковом пространстве «Восьмой главы» Александра Кнайфеля // Символ, символическое, символизация в искусстве и культуре. Проблемы языка искусства : матер. конф. – СПб.: РИИИ, 2001. – С. 17–21.
10. *Конен В. Ж.* Театр и симфония. – М. : Музыка, 1968. – 348 с.
11. *Корев Ю.С.* Но как уловить неуловимое? // Музыкальная академия. – 1993. – № 4. С. 37–40.
12. *Королевская Н.В.* Диалог о музыкальном содержании музыки // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 7–2(69). – С. 83–87.
13. *Кремер Г.* Обратившись внутрь себя // Музыкальная академия, 1994. – № 3. – С. 10–14.
14. *Лазутина Т.В.* Язык музыки : моногр. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 2008. – 192 с.
15. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд-е. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
16. *Петров В.О.* Инструментальная композиция со словом: вопросы теории и истории жанра // Музыковедение. – 2011. – № 4. – С. 2–8.
17. *Петров В.О.* Слово в инструментальной композиции: типология интегрирования текстов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология, искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2011. – № 2(8). – В 3 ч. Ч. III. – С. 129–133.
18. *Петров В.О.* Текст в инструментальной композиции (об одной особенности композиторского творчества второй половины XX века) // Музыковедение. – 2010. – № 9. – С. 2–7.

19. *Петров В.О.* Эпиграф как смысловая константа инструментального опуса // Израиль XXI : муз. журнал. 2014. № 3(45). [Электронный ресурс]. : <http://www.21israel-music.com/Epigraf.htm> (дата обращения: 19.12.2017).

20. *Холопова В.Н.* Теория музыкального содержания как наука. Проблемы музыкальной науки. – 2007. – № 1. – С. 15–25.

21. *Холопова В.Н.* Три стороны музыкального содержания. Музыкальное содержание: наука и педагогика : матер. I Рос. науч.-практ. конф. ; Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского; Уфим. гос. ин-т искусств им. Загира Исмагилова. – М., 2002. – С. 55–76.

22. *Холопова В.Н.* Музыка как вид искусства : учеб. пособие. – СПб. : Лань, 2000. – 320 с.

23. *Цуккерман В.* Музыкальные жанры и основы музыкальных форм. – М. : Музыка, 1964. – 160 с.

24. *Швейцер А.* Иоганн Себастьян Бах / пер. с нем. Я.С. Друскина ; под ред. и с послесл. М.С. Друскина. – М. : Музыка, 1965. – 728 с.

25. *Щетинский А.С.* Обучать интонационному мышлению // Музыкальная академия. – 1993. – № 1. – С. 160–164.

УДК 781

ББК 85.3

И17

Л. Ф. Ивонина, Е. Р. Симонова, А. В. Анисимова

L. Ivonina, E. Simonova, A. Anisimova

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНФРАСТРУКТУРА ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА В РУСЛЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

EDUCATIONAL INFRASTRUCTURE OF EXECUTIVE ART IN THE RUSLE OF A COMPETENT APPROACH

Аннотация: Авторы рассматривают проблемы реформ музыкального образования в ходе создания компетентностной модели образовательного процесса. Предлагается к рассмотрению категория образовательной инфраструктуры как комплекса взаимосвязанных структур, обеспечивающих основу функционирования системы образования в отдельном регионе. Анализируется совместимость специфического содержания музыкального образования с общими требованиями компетентностного подхода. Авторы приходят к выводу о необходимости создания программы преобразований, обеспечивающих формирование единого образовательного пространства в сфере исполнительского искусства.

Annotation: The authors consider the problems of reforming music education in the course of creating a competence model of the educational process. It is proposed to consider the category of educational infrastructure as a complex of interconnected structures that provide the basis for the functioning of the education system in a separate region. The compatibility of the specific content of music education with the general requirements of the