

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время в детских музыкальных школах и детских школах искусств открываются подготовительные отделения, включающие в свою работу группы раннего эстетического развития. В них обучаются дети 6—7 лет, не имеющие конкретного распределения для обучения игре на каком-либо музыкальном инструменте. Для таких групп в учебных заведениях системы дополнительного образования разрабатывается и внедряется перечень определенных дисциплин, среди которых обязательной является ритмика или музыкально-ритмические занятия. Главная цель таких занятий — развитие музыкально-ритмических и двигательно-танцевальных способностей учащихся. На них дети изучают танцевальные движения, учатся определять музыкальные жанры, знакомятся с элементами музыкальной грамоты, осваивая танцевальные движения. Однако педагогами ритмики редко используется художественное движение, представляющее собой свободное двигательное фантазирование ребенка, отражающее художественный образ музыки, чаще дети последовательно исполняют танцевальные па.

Основными выразительными средствами создания художественного образа в танце являются гармоничные движения и позы, пластическая выразительность и мимика (И.Э. Кох). Пластическая выразительность языка тела, как считает Ю.А. Кондратенко, многовариантна, благодаря чему исполнитель определяет выбор тех или иных художественных средств, которые могут варьироваться от подражательных (изобразительных) до выражающих определенное состояние (выразительных). Эти выразительные и изобразительные средства могут составлять не только основу для определенных танцев, но и для художественного движения, осуществляемого в процессе импровизации под музыку.

Художественное движение как определенный творческий акт рассматривали отечественные и зарубежные авторы (Л.Н. Алек-

сеева, Ф. Дельсарт, А. Дункан, Э. Жак-Далькроз, С.Д. Руднева, И.Е. Кулагина, В.Н. Никитин, Р. Штейнер и др.). И.Е. Кулагина, в опоре на работы Л.Н. Алексеевой, ученицы основоположницы «свободного танца» А. Дункан, определяла художественное движение как отражение художественного образа музыки в импровизации. Р. Лабан, использовавший термин «выразительные движения», связывал выразительные движения с выражением внутреннего состояния и с самовыражением. Система выразительного движения Ф. Дельсарта была основана на передаче чувств пластикой тела, выразительными движениями, освоенными танцорами.

Понятие «художественное движение» и сходные с ним понятия освещались в музыкальной и художественной педагогике. Идеи внедрения эстетической гимнастики Ф. Дельсарта, телесного переживания музыки в ритмике Э. Жак-Далькроза, эвритмии Р. Штейнера, гармонической гимнастики Л.Н. Алексеевой, музыкального движения С.Д. Рудневой, художественного движения И.Е. Кулагиной, «пластикодрамы» В.Н. Никитина базировались на необходимости формирования эмоционально-образного отражения музыки в свободном движении или в импровизации.

В отечественных образовательных программах системы дополнительного образования на музыкально-ритмических занятиях используются методики Т.В. Бырченко, Е.В. Коноровой, И.В. Лифиц, Г.С. Франио. Авторы данных методик ставят своей задачей развивать у детей общую музыкальность и чувство ритма, применяя определенные упражнения, музыкальные игры, двигательные импровизации на основе музыкальных произведений. Однако темы импровизации, как правило, определяются педагогом, для их осуществления детям предлагается в качестве обязательного условия включение двигательных танцевальных эталонов, освоенных на уроках ритмики. На музыкально-ритмических занятиях в детских школах искусств и детских музыкальных школах учащиеся воспроизводят под музыку выученный набор определенных движений, соответствующих тому или иному танцу. Художественное движение как определенный

творческий акт, включающий свободную импровизацию, при которой ребенком вводятся движения, творчески переработанные или даже созданные самостоятельно для изображения музыкального образа и выражения своего отношения к нему, в содержании занятий не включается.

Анализ программ музыкально-ритмических занятий, предназначенных для детских школ искусств и детских музыкальных школ (Л.А. Степанова, Г.С. Франио, Е.В. Черникова), позволяет говорить о том, что в данные занятия возможно введение художественного движения, так как на них применяются двигательные импровизации, но при изменении цели и подходов к содержанию таких импровизаций. Для этого детей необходимо обучить определенным двигательным формулам, включающим изобразительные и выразительные движения, которые позволят отражать в движении образ музыки, выражать свое отношение и чувство к данному образу при полной свободе двигательного аппарата с различными вариантами применения данных формул.

Анализ работ различных авторов, касающихся подготовительного этапа обучения детей музыке, позволяет говорить о том, что для будущего музыканта-исполнителя на начальном этапе обучения в детской музыкальной школе необходимо целостное развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, которая входит в структуру музыкальности (Н.А. Ветлугина, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов) как важнейшее свойство, влияющее на качество исполнительской деятельности; необходимо развитие свободы двигательного аппарата юного исполнителя (В.Х. Мазель), способности к выражению отношения к исполняемому произведению. Все указанные способности, качества, свойства можно развивать на подготовительном этапе обучения в группах раннего эстетического развития на музыкально-ритмических занятиях, включающих не только обучение элементам танцев, но и художественному движению. Но, к сожалению, в детских школах искусств и музыкальных школах отсутствует методическое обеспечение процесса обучения художественному

движению: методические рекомендации, содержание занятий, аудиальные записи, наглядные пособия.

Все вышеизложенное позволило выделить ряд противоречий:

— между необходимостью целостного музыкального развития ребенка и недостаточным решением этой проблемы у учащихся в группах раннего эстетического развития на музыкально-ритмических занятиях;

— между разработанностью вопросов художественного движения в художественной и музыкальной педагогике и недостаточной разработанностью вопросов развития художественного движения на музыкально-ритмических занятиях в системе дополнительного музыкального образования;

— между необходимостью введения художественного движения в процесс музыкально-ритмических занятий в детских школах искусств и музыкальных школах и отсутствием методического обеспечения данного процесса.

Сформулированные противоречия позволили определить **проблему** исследования, сущность которой заключается в нахождении способов обучения художественному движению учащихся детских школ искусств на музыкально-ритмических занятиях.

Выявленные противоречия и проблема позволили сформулировать **тему исследования: «Обучение учащихся детских школ искусств художественному движению на музыкально-ритмических занятиях».**

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и проверить опытно-поисковым путем методику обучения художественному движению учащихся на музыкально-ритмических занятиях в детской школе искусств.

Объект исследования — процесс музыкального образования учащихся в детских школах искусств.

Предмет исследования — методика обучения художественному движению учащихся детских школ искусств на музыкально-ритмических занятиях.

Гипотеза исследования. Обучение художественному движению учащихся групп раннего эстетического развития детских школ искусств на музыкально-ритмических занятиях будет успешным, если:

— художественное движение будет осуществляться в процессе освоения ребенком определенных формул движений, позволяющих изображать различные движения и действия персонажей в музыке и выражать их, а также свои настроения и чувства;

— этот процесс осуществлять последовательно при овладении ребенком свободой двигательных действий, освоении формул изобразительных и выразительных движений и стимулировании его на создание творческого продукта;

— учитывать желание ребенка к участию в различных видах художественной деятельности и включать в музыкально-ритмические занятия взаимосвязь таких ее видов, как речевая и изобразительная для понимания образа музыкального произведения.

В соответствии с целью и гипотезой исследования определены следующие **задачи**:

1. На основе анализа литературы по музыкальной и художественной педагогике уточнить понятие «художественное движение».

2. Разработать критерии и показатели обученности художественному движению учащихся 6—7 лет на музыкально-ритмических занятиях.

3. Выявить формулы изобразительных и выразительных движений для детей 6—7 лет.

4. Установить последовательность обучения детей художественному движению на музыкально-ритмических занятиях.

5. Определить принципы, этапы методики, сформулировать ее задачи, разработать упражнения, игры, импровизации, творческие задания для обучения художественному движению учащихся на музыкально-ритмических занятиях, определить методы работы с детьми.

6. Апробировать методику обучения художественному движению учащихся на музыкально-ритмических занятиях в детских школах искусств для групп раннего эстетического развития и проверить успешность ее внедрения.

Методологической и теоретической основой исследования явились: положения физиологии и психологии о поэтапном построении движений (Н.А. Бернштейн, А.В. Запорожец, Л.В. Чхайдзе); теория эмоций и их выражение (К. Изард, П.К. Анохин); идеи ученых о влиянии речи и ритма на развитие координации движений (Г.А. Волкова, В.А. Гринер, А.Р. Лурия); теоретические положения психологии о возрастных особенностях двигательного развития детей (М.О. Гуревич, В.С. Мухина, Э.Я. Степаненкова); теоретические положения о связи эмоционального воздействия музыки с двигательными особенностями ее восприятия (Б.В. Асафьев, А.Г. Костюк, В. Коэн, М.С. Красильникова, Л.А. Мазель, Е.В. Назайкинский, А.В. Пасынкова, А.Н. Сохор, Б.М. Теплов); идеи художественной педагогики о развивающем значении художественного движения (Л.Н. Алексеева, И.Е. Кулагина, С.Д. Руднева, Э.М. Фиш); теоретические положения о сущности, стадиях и формах самовыражения (В.С. Безрукова, А.А. Вострикова, О.Е. Дрень, Р.К. Ерохина, А.Ф. Яфальян); педагогические идеи о рассмотрении импровизации как творческого самовыражения и способа познания себя и окружающего мира (А.И. Катиене, Л.М. Мун, О.П. Радынова, В.О. Усачева), как способа переноса отработанных движений в ситуацию нового художественного образа (С.И. Бекина, К. Орф); идеи о выразительных и изобразительных возможностях музыкально-

го искусства (Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, В.В. Медушевский); положения о развивающем значении ритмики в музыкальном воспитании детей (О.Б. Бубнова, Э. Жак-Далькроз, А.Н. Зими́на, Т.Э. Тютюнникова, М.И. Чистякова, Б.Л. Яворский).

В ходе исследования использовались следующие **методы**:

— теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической, искусствоведческой, музыкально-педагогической литературы по исследуемой проблеме; анализ и обобщение программ и методической литературы в сфере дополнительного образования детей; сравнение, проектирование методики, прогнозирование результатов исследования;

— экспериментальные: опытно-поисковая работа, методы статистической и математической обработки результатов исследования;

— эмпирические: педагогическое наблюдение, творческие задания, анализ продуктов детского творчества.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось в течение 2009—2013 гг. в условиях естественно протекающего образовательного процесса и проводилось в три этапа.

На первом этапе исследования (2009—2010) изучалась и анализировалась литература по теме исследования; осуществлялось обобщение педагогического опыта в области обучения учащихся в группах раннего эстетического развития подготовительного отделения детских школ искусств (ДШИ); формулировались тема, цель, задачи, гипотеза исследования.

На втором этапе исследования (2011—2012) была разработана методика обучения художественному движению учащихся 6—7 лет в детской школе искусств на музыкально-ритмических занятиях, определены ее этапы (начальный, промежуточный и обобщающий); проведен констатирующий этап опытно-поисковой работы, проанализированы его резуль-

таты. На данном этапе осуществлялась проверка гипотезы, решались выдвинутые задачи, проводилась апробация методики обучения художественному движению учащихся ДШИ на музыкально-ритмических занятиях, осуществлялись анализ и обработка результатов ее внедрения в образовательный процесс ДШИ.

На третьем этапе (2012—2013) проводилась контрольная диагностика, анализировались и обобщались материалы исследования, формулировались заключительные выводы диссертационного исследования, осуществлялось оформление результатов работы.

Научная новизна исследования.

1. Определено, что обучение художественному движению способствует музыкальному развитию ребенка, необходимому для дальнейшего обучения игре на любом музыкальном инструменте, так как процесс подготовки будущего музыканта-исполнителя включает формирование способности эмоционально откликаться на музыку, выражать к ней свое отношение, отражать образ музыкального произведения в движениях свободным двигательным аппаратом.

2. Разработаны формулы движений для детей 6—7 лет (формула двигательного перевоплощения и формула двигательного переживания музыки), которые понимаются как эталоны изобразительных движений (изображающие характер, действия, поведенческие реакции людей, животных, сказочных персонажей) и эталоны выразительных движений (выражающие различные эмоциональные состояния и отношение к музыке), выполненные свободным двигательным аппаратом, включаемые в процесс музыкально-ритмических занятий в детской школе искусств.

3. Разработана методика обучения художественному движению на музыкально-ритмических занятиях учащихся детских школ искусств, включающая три этапа. Начальный этап, зада-

чей которого является развитие эмоционально-слуховой сферы учащихся, обучение формуле двигательного перевоплощения: изобразительным движениям на основе визуального, а затем музыкального ряда, раскрепощение двигательного аппарата. Применяются упражнения на определение характера визуального, а затем музыкального образа, творческие задания, игры, направленные на овладение изобразительными движениями через восприятие изобразительных и музыкальных произведений, прием двигательных диалогов, «свободного дирижирования». Промежуточный этап, задачей которого является обучение формуле двигательного переживания музыки: выразительным движениям на основе музыкального, визуального и литературного ряда, развитие свободы двигательного аппарата. Применяются упражнения на развитие технически свободных и выразительных движений, игры на овладение выразительными движениями в опоре на художественные иллюстрации и стихи; приемы двигательных диалогов настроений, двигательных загадок (без музыкального сопровождения), театрализации, импровизации (выполнение фрагмента импровизации на музыку с использованием освоенных движений). Обобщающий этап, задача которого — самовыражение с помощью освоенных формул двигательного перевоплощения и двигательного переживания музыки в процессе свободных импровизаций (выполнение импровизации с использованием освоенных движений и движений, измененных или найденных ребенком самостоятельно). Применяются метод импровизации, театрализации, прием двигательных загадок (под музыкальное сопровождение), творческих заданий.

Теоретическая значимость исследования.

1. Сформулировано определение художественного движения как отражения ребенком в свободной импровизации под музыку образа музыки и передачи отношения ребенка к этому образу в освоенных формулах движения свободным двигательным аппаратом.

2. Определены принципы обучения художественному движению на музыкально-ритмических занятиях: принцип полихудожественности, как интеграции музыки, изобразительного искусства и литературы; принцип единства технического и художественного в создании свободных импровизаций на основе художественного движения; принцип органичности и естественности движений при соответствии их образу художественного произведения.

3. Определена последовательность обучения детей художественному движению в процессе музыкально-ритмических занятий: репродуктивное воспроизведение изобразительных и выразительных движений, репродуктивное воспроизведение с элементами творчества и творческое воспроизведение музыкального произведения в импровизациях.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и внедрении: критериев и показателей обученности художественному движению учащихся на музыкально-ритмических занятиях; диагностических заданий; методического сопровождения музыкально-ритмических занятий в детских школах искусств и музыкальных школах (методических рекомендаций, содержания занятий, репертуара музыкальных произведений, нотного приложения, литературного, наглядного материала: иллюстраций, картинок с изображениями животных, игрушек, эмоциональных состояний).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Художественное движение представляет отражение ребенком в свободной импровизации под музыку образа музыки и передачи ребенком собственного отношения к этому образу в освоенных формулах движения свободным двигательным аппаратом.

2. Принципами обучения художественному движению на музыкально-ритмических занятиях являются принципы полихудожественности.

жественности, единства технического и художественного, органичности и естественности движений.

3. Формулами движений, соответствующими возрастным особенностям детей 6—7 лет, являются формула двигательного перевоплощения как эталон изобразительных движений (изображающих характер, действия, поведенческие реакции людей, животных, сказочных персонажей) и формула двигательного переживания музыки как эталон выразительных движений (выражающих различные эмоциональные состояния и отношение к музыке), которые осваиваются и включаются детьми с возможными изменениями в импровизации под музыку.

4. Методика обучения художественному движению учащихся детских школ искусств на музыкально-ритмических занятиях включает этапы: начальный, промежуточный и обобщающий, на которых происходит обучение формулам двигательного перевоплощения и двигательного переживания музыки, раскрепощение двигательного аппарата с использованием методов: упражнения в опоре на визуальный и музыкальный ряд, игры, творческие задания, импровизации, театрализации, приемы «свободного дирижирования», двигательных диалогов, двигательных загадок.

Достоверность результатов и обоснованность выводов исследования обеспечиваются исходными методологическими и теоретическими позициями, соответствием содержания опытно-поисковой работы выдвинутой гипотезе и задачам исследования, применением теоретических и эмпирических методов, адекватных по содержанию задачам исследования, а также методов математической статистики.

Апробация результатов исследования и внедрение их в практику осуществлялись в процессе опытно-поисковой деятельности автора исследования на базе МАОУ ДОД «ДШИ «Гармония»» и МАОУ ДОД «ДШИ им. В.В. Знаменского» г. Тю-

мени, МБОУ ДОД ПГО «Пышминская детская школа искусств» г. Пышма. Основные положения исследования обсуждались на международных (Екатеринбург, 2011), всероссийских с международным участием (Тюмень, 2010; Самара, 2010; Тюмень, 2011; Тюмень, 2012), всероссийских (Москва—Челябинск, 2009; Екатеринбург, 2012; Екатеринбург, 2013) научно-практических конференциях и всероссийских педагогических чтениях (Нижний Тагил, 2012), а также нашли отражения в опубликованных научных статьях и тезисах докладов (Екатеринбург, Москва, Нижний Тагил, Самара, Тюмень, Челябинск), представлялись на заседаниях кафедры музыкального образования Уральского государственного педагогического университета и кафедры музыкального образования Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ДВИЖЕНИЮ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ НА МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

1.1. Понятие «художественное движение» в педагогике музыкального и художественного образования

Многолетняя педагогическая практика в детских школах искусств и музыкальных школах показывает, что дети на концертных выступлениях, озадаченные выполнением чисто технических проблем, не всегда могут раскрыть художественный образ исполняемого произведения. У детей, обучающихся на музыкальных инструментах, особенно в младших классах музыкальных школ и школ искусств, по мнению Т.И. Смирновой, М.М. Берляничика, часто наблюдаются следующие проблемы: они не всегда способны выразить свое отношение к музыке, у некоторых из них не развита эмоциональная отзывчивость на музыку, наблюдается скованность, либо, напротив, чрезмерная свобода движения рук, корпуса, головы. А это важные составляющие при игре на любом музыкальном инструменте. Обозначенные проблемы подтолкнули к поиску их решения на подготовительном этапе обучения детей 6—7 лет, когда еще нет конкретного распределения для обучения на определенном

музыкальном инструменте. В так называемых группах раннего эстетического развития детей на музыкально-ритмических занятиях можно использовать движения под музыку, которые будут способствовать как развитию пластической свободы двигательного аппарата, так и умению с помощью движений передавать образ различных произведений искусств, что ассоциируется с понятием «художественное движение».

Художественным движением с точки зрения психомоторного развития называется система упражнений, в основном танцевального характера, которую отличает ритмичность, пластичность, выразительность, особая утонченностью движений. В художественном движении отмечается органическая связь с музыкой [46].

Истоки художественного движения связаны с понятием «свободный танец», или «свободное движение». Основной идеей так называемого «свободного танца», берущей свое начало в философии Ф. Ницше, было раскрепощение творческого духа. Основательницей этого направления в художественном творчестве являлась А. Дункан. Предвосхитило ее идеи творчество Ж. Стеббинс и Л. Фуллер, увлеченных пластической интерпретацией музыки в античных традициях (искусством Л. Фуллер восхищались О. Роден и А. Франс) [9, с. 555]. Но наибольший след в истории развития «свободного» танца оставила деятельность А. Дункан, считавшая, что движения тела должны быть выражением «внутреннего импульса»; пластика ее танца состояла из элементов ходьбы, бега на полупальцах, легких прыжков и выразительных жестов. В качестве музыкального сопровождения она использовала музыку Л. Бетховена, К. Глюка, Ф. Шопена, П.И. Чайковского, которая не была специально предназначена для танцев. Ее искусство оказывало повышенное эмоциональное воздействие на публику, так как А. Дункан обладала даром импровизационной, пантомимической актрисы [158]. Таким образом, свободный танец тесно связан с самовыражением, основанным на пластической импровизации.

Идеи А. Дункан развивались в Западной Европе в разнообразных направлениях физического раскрепощения человека. На рубеже XIX—XX вв. возникло большое количество школ так называемого «свободного танца», которые искали источник вдохновения в искусстве Древней Греции, призывали к естественности движений. Возникновение таких школ связано с именем французского оперного певца Ф. Дельсарта, который в системе «эстетической» гимнастики развивал пластику и выразительность жестов. Он составил школу основных движений, в которой допускались различные сочетания, в том числе и противопоставление движений рук и ног. По его теории все движения характеризовались следующей очередностью: последовательность, параллельность, противоположность. Ф. Дельсарт понимал выразительное движение как художественно-образное отражение действительности в искусстве, которое осуществлялось с помощью подготовленных движений.

«Свободный танец» отрицал сложную технику классической школы танца, отработку техничных па, требующих точного исполнения экзерсисов, в его основе лежало новое сочетание хореографии и музыки, а именно — выражение музыкального настроения всем телом и танцем.

Эвритмию как искусство самовыражения через движение создал Р. Штейнер (Штайнер). Он считал, что эвритмия является прежде всего видимой речью, а пластическая деятельность «идет из системы нервов и органов чувств и передает с помощью метафор то, что происходит в организме во время речи» [173, с. 109]. Вальдорфская педагогическая система, руководителем которой был Р. Штейнер (Штайнер), считала музыку важной основой раннего развития ребенка. В вальдорфских детских садах и школах много поют и двигаются под музыку самого различного характера, необязательно танцевального, и дети самостоятельно, а также подражая взрослым, двигаются под нее. В зависимости от смены характера музыки меняются и движения, которые дети придумывают сами. Таким образом,

движения под музыку в вальдорфских детских садах и школах связаны с импровизацией и отражением в движении характера, настроения музыкального произведения.

Упражнения на телесное переживание музыки в ритмике Э. Жака-Далькроза также были источником свободного танца, в их основе лежала цель освоения музыкального ритма для подготовки к обучению игре на музыкальном инструменте. Основной задачей ритмической гимнастики являлось обучение музыкальным элементам, но так, чтобы каждый из них был глубоко пережит и передавался в движениях. Благодаря пластическому воплощению (выражению) музыкальная ткань отражалась в движениях, так как в системе ритмической гимнастики необходимо было научиться реагировать на все аспекты метроритма, акценты, паузы, звуковысотность, модуляции, агогику, динамику, темп, особенности интонирования и фразировки [50, с. 16]. Начиная с первоначального превращения длительностей нот в шаги, затем через движения тактирования, Э. Жак-Далькроз подходил к телесному воплощению больших музыкальных произведений. По мнению К. Шторка, воспитанное тело по данной системе становится средством передачи художественного содержания, т.е. отражает художественный образ [174].

Взаимосвязь движений и внутреннего состояния человека рассматривалась Р. Лабаном, основоположником немецкого «выразительного» (экспрессивного) танца. Он разработал две его концепции: хореотику — исследование пространственных форм, и евкинетику — исследование выразительной динамики танца. Им было установлено, что многие ведущие принципы теории танца идентичны с теорией музыки. Р. Лабан открыл метод записи танцевальных движений, в котором с помощью специальных обозначений фиксировались длительность, амплитуда и направление движения. Не считая тело человека только инструментом музыкальной интерпретации, он был уверен, что танцующий с помощью него создает свою собственную музыку, т.е. самовыражается. В исследовании «Ма-

стерство движения» Р. Лабан связывает стихотворные размеры (ямб, дактиль, анапест, трохей) с различными создаваемыми каждым из них настроениями. Он считал, что нужно уделять внимание телу в целом, а не отдельным его частям, кроме того, жест должен соответствовать позе, так как именно он отражает внутренний ритм тела и характер человека [9, с. 288]. Следовательно, Р. Лабан также связывает выразительное движение с самовыражением и отражением образа музыкального произведения.

Свой след в развитии ритмической гимнастики оставил Жорж Демени, создав своеобразную танцевальную гимнастику для женщин, развивающую грацию и изящество с помощью различных ритмических движений и импровизаций. Он ввел синтетические упражнения, где одно движение естественным образом вытекало из другого, создавая ощущение ритмичности и непрерывности их выполнения [75].

В телесно-ориентированной психотерапии, основателем которой был В. Райх (ученик З. Фрейда), применяется система упражнений, нацеленных на расслабление зажимов, а также на осознание тела и эмоциональное реагирование. В своей работе «Характероанализ» В. Райх определил, что основные черты характера часто проявляются в походке, жестах, позе и мимике, что еще раз подтверждает мысль о том, что движения способствуют самовыражению и самопознанию танцующего. Таким образом, следует отметить, что за рубежом было много последователей «свободного движения». Все авторы считали, что «свободное движение», «выразительное движение» основаны на свободе самовыражения посредством раскрепощенных и свободных движений, а также на отражении образа музыкального произведения.

В России рубежа XIX—XX вв. также было немало сторонников так называемого «свободного танца», возникших после поездок А. Дункан. Основательницей студии музыкального движения «Гептахор» была С.Д. Руднева, продолжившая идеи А. Дункан. Музыкальное движение С.Д. Рудневой позволяло

творчески воплощать музыкально-двигательный образ с помощью создания импровизаций, входящих в танцевальные композиции. Тем не менее она считала, что импровизация основана на технических азах выполнения естественных движений, только после усвоения которых возможно передавать ясные и выразительные образы [125]. Следовательно, музыкальное движение основывалось на творческой импровизации и отражении в движении образа музыки.

Одна из последовательниц А. Дункан — Э.И. Рабенек — открыла в 1910 г. «Московские классы пластики». В числе первых учеников этих классов была Л.Н. Алексеева, которая по окончании их создала собственную школу движения. Ее гармоническая гимнастика ставила своей целью гармоничное развитие тела для создания нового «свободного танца», суть метода состояла в поиске естественной формы выполнения движений. И.Е. Кулагина обобщила и систематизировала методику Л.Н. Алексеевой, обозначив в ней понятие «художественное движение», с помощью которого постигаются интонации и образы музыкального искусства [75]. Следовательно, художественное движение также связано с отражением образов музыкального искусства и основано на выполнении движений естественным, свободным двигательным аппаратом.

Таким образом, можно отметить, что отечественные последователи «свободного движения» стремились к гармоничному развитию человека, пытались с помощью пластичных движений отразить эмоциональное содержание музыкального произведения, выразить к нему свое отношение раскрепощенным, естественным, свободным двигательным аппаратом.

В настоящее время также существуют различные направления в художественной, музыкальной педагогике, психотерапии, где используются элементы художественного и выразительного движения.

Метод «пластикодрамы», как действие, осуществляемое с помощью спонтанного выразительного движения, применялся В.Н. Никитиным в арт-терапии. Автором исследуются форма,

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru