

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РФ
ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

**МУЗЫКАЛЬНОЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В РЕАЛИЯХ
СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА**

Посвящается 100-летнему юбилею любимого ВУЗа

Пермь, 25 - 26 марта 2021

Сборник материалов Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием,
посвященной 100-летию Пермского государственного
гуманитарно-педагогического университета

(25–26 марта 2021 г., г. Пермь)

Том 1

Пермь
ПГГПУ
2021

УДК 78.072
ББК Щ 31р
У 714

Рецензент:

Председатель Пермского отделения Союза композиторов России,
преподаватель Пермского музыкального колледжа
И.Е. Машуков

Ответственный редактор: *Н.В. Морозова;*

Редакционная коллегия: *Н.А. Егошин; П.П. Останин; М.Е. Пылаев;
Л.Д. Пылаева; Л.Д. Каплун; Н.А. Царева; Е. В. Кравчик.*

У 714 Музыкальное и культурологическое образование в реалиях современного социума: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посв. 100-летию Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (25–26 марта 2021 г., г. Пермь) [Электронный ресурс] / Отв. ред. Н.В. Морозова. Ред. кол. Н.А. Егошин, П.П. Останин, М.Е. Пылаев, Л.Д. Пылаева, Н.А. Царева, Л.В. Каплун, Е. В. Кравчик; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2021. – Т. 1. – 419 с. – 12,0 Mb – 1 электрон. опт. диск (CD-R); 12 см. – Систем. требования: ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц, монитор SuperVGA разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цветов, 1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше; CD-дисковод, клавиатура, мышь.

ISBN 978-5-907287-64-8

Представлены материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Музыкальное и культурологическое образование в реалиях современного социума», состоявшейся 25–26 марта 2021 г. Тематика статей отражает разнообразие проблем, касающихся процесса развития музыкального искусства, музыкальной культуры и образования на современном этапе. Материалы сборника сгруппированы в разделы: «Музыкальное образование на протяжении жизни: проблемы обучения и воспитания»; «Музыкальное онлайн-образование: проблемы, направления развития, потенциал»; «Старинное, классическое и современное искусство: знание традиций и новое прочтение»; «Исполнительский вектор вузовской подготовки будущего учителя музыки и педагога дополнительного музыкального образования»; «Дополнительное музыкальное образование для детей и взрослых: современные возможности и ближайшие перспективы».

УДК 78.072
ББК Щ 31р

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-907287-64-8

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2021

Пленарное заседание конференции

О МЕТОДАХ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ АРТ-МЕНЕДЖЕРОВ (К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ)

Е. Ю. Андрущенко,

Ростовская государственная консерватория имени С. В. Рахманинова

Аннотация. Современная образовательная практика свидетельствует о том, что многие студенты вузов, избравшие своей профессией арт-менеджмент, не обладают надлежащим «культурным запасом» в области академического искусства. Исходя из этого, пополнение указанного «культурного запаса» является одной из приоритетных задач, решаемых в процессе обучения на соответствующих факультетах и отделениях. Успешному решению этой задачи призваны способствовать информационно-коммуникационные технологии, фактически наделяемые в данном контексте культурно-просветительской функцией. Подтверждением сказанному являются инновации, относящиеся к области академической музыкальной культуры как безусловной «периферии» в ряду художественных предпочтений сегодняшнего студенчества. Речь идет, в частности, об организации и проведении сетевых брифингов и пресс-конференций ведущими отечественными музыкальными учреждениями, практике онлайн-трансляций наиболее интересных премьерных спектаклей и концертных программ, а также оригинальных трактовках произведений классической и современной музыки с привлечением информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: вузовское обучение арт-менеджеров, культурно-просветительские факторы современного профессионального образования, академическое музыкальное искусство, информационно-коммуникационные технологии, сетевые брифинги и пресс-конференции, онлайн-трансляции музыкальных спектаклей и концертных программ.

ABOUT THE METHODS OF CULTURAL ENLIGHTENING WORK IN THE PROCESS OF CONTEMPORARY ART MANAGERS' EDUCATION (TOWARDS THE PROBLEM OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGIES USING)

E. Yu. Andrushchenko,

Rostov State Conservatory named after S.V. Rachmaninoff

Abstract. Contemporary educational practice corroborate that many students of the Higher School to choose art management as their occupation don't possess the appropriate "cultural fund" in the academic art sphere. Hence stocking of the mentioned "fund" is one of the priority objects to be solved in the educational process at the appropriate faculties and departments. The information communication technologies that factually assume a cultural enlightening function in this context

are missed to further successful solution of the named task. Some innovations from the sphere of academic musical art (which is an absolute “periphery” in the number of contemporary students’ artistic preferences) are the confirmation of this statement. The question in particular is organization and carrying out net briefings and press conferences by the leading Russian institutions of music, and the online translations of music plays and concert programs, and original interpretations of the classical and modern musical works with enlisting of information communication technologies.

Key words: higher education of art managers, cultural enlightening factors of contemporary professional education, academic art of music, information communication technologies, net briefings and press conferences, online translations of music plays and concert programs.

Как известно, деятельность современного арт-менеджера предполагает не только уверенное владение важнейшими профессиональными умениями и навыками, надлежащую компетентность в сфере маркетинговых технологий и знание фактической ситуации в конкретных сегментах отраслевого рынка. Успешная работа по избранной специальности неразрывно связана с широтой кругозора, умением гибко ориентироваться в многообразных событиях, должным образом оценивая их художественно-эстетическую и социокультурную значимость (и, следовательно, перспективы реализации с организационно-управленческой точки зрения). Между тем, далеко не все студенты вузов, избравшие арт-менеджмент своей профессией, изначально обладают соответствующим тезаурусом – «культурным запасом»; вот почему его интенсивное обогащение и пополнение становится одной из приоритетных задач, решаемых в процессе обучения. Весьма существенную роль в упомянутом процессе, по нашему мнению, призваны сыграть информационно-коммуникационные технологии, которые фактически наделяются при этом культурно-просветительской функцией. Рассмотрим лишь несколько показательных примеров, относящихся к области академической музыкальной культуры, – ведь упомянутая область, с одной стороны, вплоть до недавнего времени принадлежала к числу «малоосвоенных территорий» в культурном «пространстве» современной студенческой молодежи, а с другой стороны, довольно долго без весомых на то оснований воспринималась как «оплот консерватизма», чуждый прогрессивным веяниям и креативным тенденциям.

Следует заметить, что в упомянутой сфере всё большее распространение получают *сетевые брифинги и пресс-конференции* (существенным импульсом, этому способствующим, безусловно, явились реализуемые в глобальных масштабах противоэпидемические мероприятия 2020–2021 годов). В ходе указанных мероприятий «...все, что происходит в конференц-зале (с участием Интернет-спикеров и ограниченного числа приглашенных гостей. – Е. А.), транслируется в режиме онлайн, и каждый обладатель компьютера в любой

точке земного шара может видеть и слышать все, что происходит» [2, с. 92]. Благодаря использованию современных дистанционных технологий, Интернет-аудитория активно вовлекается в прямой диалог с участниками подобных информационных акций. При этом зачастую практикуется гибкое чередование ответов на вопросы, поступившие заранее (как правило, направляемые оператору по специально объявленному адресу электронной почты либо «горячей линии» мобильной телефонной связи) и спонтанно возникающие в ходе заинтересованного обсуждения той или иной актуальной проблемы.

Кроме того, соответствующие пресс-службы заблаговременно готовят к упомянутым акциям иллюстративно-демонстрационные материалы – видеофрагменты отдельных спектаклей и репетиций, записи интервью с авторитетными музыкантами, режиссерами, продюсерами, в силу тех или иных причин не принимающими участие в онлайн-диалоге, разнообразные сведения справочного характера, представляемые в форме видеопрезентации, и др. Как правило, определенная (чаще всего финальная) часть указанной трансляции сразу же резервируется для ответов, адресуемых «широкой общественности». Благодаря подобным инновациям вполне предсказуемое (в крупных учреждениях культуры и искусства едва ли не «рутинное») мероприятие информационно-аналитического плана заметно преобразуется, обретая черты увлекательного повествования о важных, общезначимых событиях новейшей культурной истории и художественных явлениях современности. В некоторых случаях подобные мероприятия целенаправленно сближаются с художественными композициями, что с давних пор (в течение трех последних десятилетий) успешно практикуется в сфере event-менеджмента: по сути, некоторые «...специальные мероприятия допустимо представить как различного рода варианты художественного произведения <...>» [3, с. 111]. Среди крупнейших музыкальных учреждений России академического профиля, эффективно использовавших указанные технологии для расширения своей потенциальной аудитории еще на рубеже 1990–2000-х годов, а ныне тяготеющих к совершенствованию и обновлению применяемого коммуникативного арсенала, фигурируют Мариинский и Большой театры, Международный дом музыки в Москве, Свердловская филармония и т. д.

Не ограничиваясь подобными информационными мероприятиями, оперные театры и филармонические организации в последние годы с успехом внедряют практику *онлайн-трансляций* наиболее интересных премьерных спектаклей и концертных программ. С этим связаны, в частности, широкое распространение «виртуальных залов» – помещений кинотеатров, магазинов и супермаркетов, даже стадионов, где устанавливается необходимое

оборудование, а также появление многофункциональных культурных центров, чья оснащенность изначально благоприятствует эксплуатации информационно-коммуникационных технологий. Неуклонно возрастающий интерес к «жанру трансляции» обуславливается и тем обстоятельством, что широкой аудитории предлагаются не только традиционные, но и своеобразно «обновляемые» формы репрезентации классических шедевров и современных произведений. Речь идет, в частности, о трансляциях оперных спектаклей, демонстрируемых в ходе популярнейшего фестиваля «Arena di Verona» (Италия), – при этом естественными сценическими декорациями соответствующих масштабных постановок служат фрагменты грандиозного древнеримского амфитеатра, воздвигнутого около двух тысяч лет назад. Другой характерный пример – концерты просветительского характера, организуемые в интерьерах европейских старинных замков и архитектурно-парковых ансамблей (Версаль, Хофбург, Потсдам и др.), что позволяет дополнить слушательские впечатления весьма красочным и экспрессивным зрительным рядом. «Принцип организации подобных концертов следующий: в одном из выбранных заранее замков в течение дня проходят концерты с классическими программами, и при этом каждый из слушателей может передвигаться по территории замка, осматривая его. <...> Каждый год выбираются тема и композитор, которому будут “отданы почести” и произведения которого будут исполняться» [4, с. 108–109]. В период наибольшей популярности упомянутых «музыкальных экскурсий» (вторая половина 2010-х годов) число посетителей соответствующих концертов и оперных спектаклей semi-stage достигало 250 000 – 300 000 человек в год. Сейчас же, в связи с установленными ограничениями на территории Западной Европы, любителям «синестетических впечатлений» предлагаются онлайн-трансляции и видеозаписи концертов, на протяжении которых аналогичные «прогулки» на открытом воздухе совершает группа операторов с «комплементарно» взаимодействующими видеокамерами.

В качестве яркого и показательного примера изобретательной организации подобных концертных программ можно упомянуть традиционные рождественские и новогодние выступления Венского филармонического оркестра для широкой аудитории, а также циклы аналогичных летних концертов, организуемых в живописном парковом ландшафте Шёнбруннского дворца. С одной стороны, прославленным коллективом весьма успешно применяются «...различные “театрализованные сюрпризы”, мотивируемые программным содержанием отдельных пьес. <...> Так, вальсы, польки, галопы, принадлежащие братьям Штраусам (Йоганну-младшему, Йозефу, Эдуарду) и нередко насыщенные музыкально-изобразительными деталями, в ходе

исполнения “комментируются” тем или иным способом: дирижер выходит на подиум в “старинном” форменном сюртуке и фуражке образца 1860-х годов (“Бал юристов”), тщетно пытается отключить некстати позвонивший “мобильник” (“Телефон”), затевает “перестрелку” с кем-то из оркестрантов (“На охоте”) и т. д.» [1, с. 14–15].

С другой стороны, элементам подобной «театрализации» или наглядно-изобразительного «комментирования», используемым в отдельных концертных номерах, сопутствуют различные видеоэффекты программного характера, приносимые съемочным коллективом непосредственно в процессе телевизионной или видеотрансляции. Наглядным подтверждением вышесказанного является фрагмент «общедоступного» концертного выступления Венского филармонического концерта в Шёнбрунне, состоявшегося летом 2010 года под управлением дирижера Франца Вельзера-Мёста. В процессе исполнения «Марша Империи» Джона Уильямса из киноэпопеи Джорджа Лукаса «Звёздные войны» – популярнейшего образца современной массовой культуры – элементы «фантастического антуража», относящегося к популярнейшему киносериалу, органично дополняются световыми и цветовыми эффектами, а также мастерски выполненной операторской работой, целенаправленно инспирирующей «космические» ассоциации.

Ярко выраженную коммуникационную направленность приобретают рассматриваемые технологии и в контексте определенных *интерпретаций классической и современной музыки*. Как известно, мультимедийные эффекты (будь то «визуальные композиции» Роберта Уилсона, документальные кадры, фрагменты из художественных кинолент и др.) рассматриваются оперными режиссерами нашей эпохи как важнейший элемент «актуальных» постановок, призванный подчеркнуть обращенность последних непосредственно к сегодняшней аудитории. Развивая эту тенденцию (и отчасти преломляя успешный опыт выдающихся мастеров мультипликации, прежде всего Уолта Диснея или Ивана Иванова-Вано), современные режиссерские проекты порой не ограничиваются традиционным «визуальным комментарием» – сменяющимися друг друга изображениями музыкантов и дирижера, которые участвуют в данной постановке, а также потенциальных слушателей (очереди, выстроившиеся у касс), «знатоков и ценителей» (обсуждение достоинств и уязвимых сторон спектакля), «меломанов» различного возраста и эмоционального склада (эпизоды отдыха в антрактах). Речь идет о продуманной и целенаправленной эксплуатации визуально-анимационного ряда, выстраиваемого средствами компьютерной графики. Соответствующие

«инновации» мотивируются не только стремлением автора того или иного проекта к детальному образно-смысловому истолкованию композиторского замысла (вплоть до отдельных сценических решений, использования конкретных средств музыкальной выразительности), но и соображениями эффективной коммуникации с различными сегментами потенциальной аудитории.

Весьма интересным примером, наглядно иллюстрирующим сказанное, является видеофильм «Соловей» по одноименной опере Игоря Стравинского, выпущенный французским режиссером Кристианом Шаде в 2005 году. Основой для указанной экранизации послужила широко известная постановка названного сочинения, осуществленная годом ранее Парижской оперой при участии всемирно известной певицы Натали Дессей. Специфическим «обрамлением» этого спектакля послужил незатейливый сюжет о мальчике – любителе музыки. В его ночных сновидениях посещение фантастического магазина игрушек (среди обитателей которого, разумеется, фигурирует и удивительный механический соловей из прославленной сказки Ганса-Христиана Андерсена, которая послужила основой для либретто оперы И. Стравинского) сопровождается удивительными приключениями. Благодаря этому детско-юношеская аудитория самым естественным образом вовлекается в просмотр далекого от «развлекательности» оперного спектакля. Заметим также, что визуально-анимационный ряд экранизации фактически выступает в роли остроумного «комментария» к важнейшим перипетиям не только наблюдаемого сценического действия, но и музыкально-драматургического развития, включая образно-смысловую направленность отдельных интонационно-тематических элементов, вокальных или оркестровых «реплик», и т. д.

Как нам представляется, очевидные достоинства упомянутых форм современного «культурного просветительства» – их доступность, мобильность, ориентация на запросы молодежной аудитории – позволяют в равной степени рекомендовать новые информационно-коммуникационные технологии не только для индивидуального использования студентами в ходе самостоятельной подготовки. Следует признать весьма желательным более активное внедрение этих форм в практику аудиторных (лекционных и семинарских) занятий, организации и осуществления культурно-досуговых event-проектов (например, концертов-бесед или виртуальных спектаклей), адресованных всем обучающимся на отделении арт-менеджмента, вплоть до факультетского и даже общевузовского масштаба подобных мероприятий.

Заметим, что наиболее эффективное использование информационно-коммуникационных технологий в просветительских целях может быть достигнуто благодаря целенаправленной разработке интегративных курсов, опирающихся на «событийный» подход к изучаемым явлениям академической музыкальной культуры (в русле современного event-менеджмента). Оценивая перспективы соответствующих педагогических инноваций, надлежит подчеркнуть: использование event-технологий не предполагает безоговорочного «...отторжения существующих традиций высокого искусства ради сомнительного “торжества прогрессивных идей”» [1, с. 25]. Однако более чем десятилетний опыт преподавания интегративного курса «Event-менеджмент», разработанного и успешно апробированного в стенах Ростовской консерватории автором настоящей статьи, позволяет заключить: важнейшие художественные элементы event-индустрии XXI столетия весьма продуктивно взаимодействуют с наследием академической музыкальной культуры. Исходя из этого, весьма желательно стремиться к аналогичной ориентации других профилизованных вузовских учебных дисциплин, изучаемых будущими арт-менеджерами и продюсерами, например, «Фестивальный менеджмент», «Event-маркетинг», «Музыкальный менеджмент» и т. д.

Список источников и литературы

1. Андрущенко Е. Ю. Менеджмент в сфере академической музыкальной культуры и современные event-технологии: учеб.-метод. пособие. Изд. 3-е, доп. и перераб. СПб.: Лань – Планета музыки, 2017. 84 с.
2. Анфельбаум С. М., Игнатьева Е. Л. Связи с общественностью в сфере исполнительских искусств. М.: Классика-XXI, 2003. 140 с.
3. Назимко А. В. Событийный маркетинг: Руководство для заказчиков и исполнителей. М.–СПб.: Вершина, 2007. 224 с.
4. Харитонова Е. С. Как идея фикс становится фестивальным бизнесом // Фестивальный менеджмент: Российский и зарубежный опыт: сб. ст. / ред.-сост. В. А. Бабков. М.: Арт-менеджер, 2007. С. 108–109.

КИНЕТИЧЕСКИЕ АНАЛОГИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ (МЕТОДИКА “ЗЕРКАЛО” ВЕРОНИКИ КОЭН КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ СЛУШАНИЯ МУЗЫКИ)

T. E. Вендрова

Иерусалимская академия музыки и танца, Израиль

Аннотация: в статье анализируется инновационная авторская методика “зеркало”, разработанная профессором Иерусалимской академии музыки и танца Вероникой Коэн. В основе методики лежит создание пластического эквивалента музыкального образа, каким его воспринимает учитель. Особое внимание уделяется творческому аспекту методики, стимулирующей выражение детьми музыки в собственных “зеркала”, хореографии и графическом изображении. В заключении делается вывод о том, что методика “зеркало” является действенным средством приобщения школьников к миру музыкального искусства в разнообразии его форм и жанров.

Ключевые слова: методика музыкальных “зеркал”, Вероника Коэн, активизация слушания музыки, музыкальное воспитание в Израиле.

KINETIC ANALOGUES OF MUSICAL PERCEPTION (THE MIRROR METHOD BY VERONICA COHEN AS A MEANS OF ACTIVATING THE LISTENING OF MUSIC)

T. E. Vendrova,

Jerusalem Academy of Music and Dance, Israel

Abstract. This paper analyzes the innovative “Mirror” method, authored and developed by Veronica Cohen, a professor of The Jerusalem Academy of Music and Dance. The basis of the method is a creation of a kinesthetic analogue of the musical image as perceived by the music teacher. The creative aspect of the method is given special attention, as it stimulates children to express music in their own “mirrors”, choreography, and graphics. The conclusion shows the “mirror” method as an effective way of initiating school children into the world of music with its multitude of forms and genres.

Keywords: “Musical Mirror” method, Veronica Cohen, active music appreciating, music education in Israel.

Много лет назад, в незабываемый период работы в лаборатории музыки НИИ школ МП РСФСР под руководством Д. Кабалеvского, мне посчастливилось ввести в педагогический обиход широко используемое теперь понятие *пластическое интонирование* музыки. В те годы сотрудники лаборатории, специалисты по ритмическому воспитанию И. Кадобнова и Г. Кравченко разработали ряд заданий, связанных с движением: передача

пульсации, сильных долей, ритмического рисунка, фразировки, а также метод *свободного дирижирования* – спонтанная эмоционально-двигательная реакция ребенка на услышанную музыку. В анализе этой методики с позиций интонационной теории Б. Асафьева отмечалось: “Привлечение движений помогает активизировать слышание музыки, выявляя ее интонационно-образное содержание через жест, характерные обобщенные движения. На основе высвобождения эмоционально-моторного компонента восприятия и перевода его в сферу своеобразного “пластического интонирования” происходит своего рода синтез слушания и исполнения, направленный в конечном счете...на развитие музыкального восприятия” [2, с.10].

Восприятие элементов музыки в методике, разработанной И. Кадобновой и Г. Кравченко, получило отражение как в пластической, так и в графической интерпретациях (изображение пульсации и фразировки в схематических рисунках). Подобные интегративные методы развития музыкального восприятия по единодушной оценке учителей музыки, апробировавших программу, разработанную под руководством Д. Кабалецкого, способствовали активизации слушания музыки школьниками. При этом не ставились задачи выявления в движении музыкальной ткани произведения в *целостности* составляющих ее средств выразительности. Методика “зеркало”, разработанная профессором Иерусалимской академии музыки и танца Вероникой Коэн, представляется мне первой попыткой такого рода и потому заслуживает изучения и широкого распространения в практике преподавания музыки.

Е.А. Бодина в своей книге “Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века” на основе практического знакомства с элементами методики Коэн определяет ее как “наиболее яркое и характерное достижение израильской национальной системы музыкального образования, во главе угла которой стоит серьезнейшая педагогическая проблема организации активного восприятия музыки” [1, с. 267]. Анализируя особенности методики “зеркало”, Е.А. Бодина подчеркивает, что благодаря ее применению делается “очевидным и практически контролируемым процесс восприятия музыки во всех нюансах развертывания ее драматургии, жанровых особенностей, формы, сочетания разнообразных средств художественной выразительности. Методика “зеркало” одинаково доступна и для детей и для взрослых и в этом смысле является универсальной” [1, с. 269-270].

В рамках данной статьи мне представляется необходимым прежде всего дать слово автору методики, приведя фрагменты из моего интервью с профессором Коэн, где она излагает историю возникновения и основные принципы своей методики.

Т.В. – *Как родилась идея музыкальных зеркал?*

В.К. – Исследуя музыкальное творчество детей, я пришла к выводу, что в основе музыкального сознания лежит движение, что наши жесты служат источником так называемых “музыкальных жестов”.

Я изучала процесс музицирования детей в детском саду, где им была предоставлена возможность играть с разными музыкальными инструментами. При этом дети делали много движений: ходили, бегали, танцевали, продолжая в то же время играть на том или ином инструменте. Это само по себе не являлось для меня большой неожиданностью. Я и прежде замечала, как дети любят двигаться, когда они поют, слушают или играют на инструменте. Но вскоре я обратила внимание на нечто примечательное. В течение года дети пробовали сочинять короткие музыкальные пьесы, и чем больше пьеса была организована, чем больше она звучала как пьеса, а не просто как “проба инструмента” – тем они *значительно меньше* двигались в процессе игры, а иногда совсем не двигались. Я начала понимать, что они достигли той стадии, когда их движения, их жесты превратились в *музыкальные жесты* – они постепенно научились переводить кинетические, мускульные ощущения в соотношения звуков...

Т.В. – *И как это привело Вас к методике “зеркало”?*

В.К. – Преподавание музыки с помощью движения – важная часть многих методов музыкального обучения: Э.Далькроза, К. Орфа, З. Кодая и других. Но во всех этих подходах делается акцент на выражение отдельных элементов музыки: звуковысотности, ритма, динамики, тембра... А ведь когда наше восприятие превращает отдельные звуки в музыку, мы, как правило, объединяем эти элементы, а не разделяем их. Поэтому в моем преподавании я старалась сфокусировать внимание детей именно на объединяющих, а не разделяющих аспектах. Например, я могла дать детям такое задание: “Послушайте эту музыку и придумайте танец, показав в движениях, когда именно в музыке происходит *что-то неожиданное*”. Это было и остается важной частью моего подхода к преподаванию музыки. Но при этом у меня было ощущение неудовлетворенности от того, что я не могу показать детям *свое более зрелое слышание*, и тем самым они не получают стимула к качественному росту их собственного восприятия музыки, особенно сложной.

И тут благодаря, как потом оказалось, счастливому случаю, мне пришлось столкнуться с непростой проблемой. Обычно я каждый год сама вела уроки музыки в классе с тем, чтобы студенты наблюдали, что и как я преподаю, прежде чем они сами начнут педагогическую практику. И однажды классный руководитель третьего класса, в котором я проводила тогда занятия, сказала

мне в начале учебного года, что это самый недисциплинированный класс, который когда-либо ей встречался, и попросила, чтобы я не позволяла ученикам во время урока музыки вставать со своих мест и танцевать. По ее мнению, из-за этого они становятся неуправляемыми в течение всего учебного дня.

Студенты, присутствующие на моих уроках, знали, что я постоянно использую движения в процессе преподавания, поэтому им было очень интересно, что же я буду делать. И мне тоже это было очень интересно. Я вернулась домой, села на стул и представила себе: я ребенок, которому не разрешают встать со своего места. Я слушаю музыку. Возможно ли в такой ситуации выразить в движениях то, что я слышу? И что, собственно говоря, я слышу? Я вслушивалась много раз подряд в музыку, которую я собиралась включить в план следующего урока – финальную часть фортепианного трио Гайдна. В какой-то момент фрагмент пьесы трансформировался в моем сознании в определенное движение головы и рук.

Эврика! Я вдруг почувствовала, что я нашла то движение, тот физический жест, который вызвал к жизни соответствующий “музыкальный жест”. Я начала искать движения для продолжения пьесы и так это произошло: родилось первое “зеркало”. Сидя на стуле, используя для движений только верхнюю часть тела, я нашла связь с *кинетическим источником музыки*. Теперь я могла показать это детям, я могла дать им возможность увидеть и прочувствовать в движении, как эту пьесу воспринимала я. Когда пришло время следующего урока, я предложила ученикам, слушая музыку, смотреть на меня и, если они хотят, повторять мои движения, “как в зеркале”. Некоторые из них просто наблюдали за моими движениями, некоторое делали их вместе со мной, и когда мы закончили, то дети зааплодировали и попросили меня повторить “игру в зеркало”. Через неделю, когда я зашла в класс, то с удивлением обнаружила, что несколько детей делали движения “зеркала” и напевали при этом услышанные впервые неделю назад мелодии из трио Гайдна!!

Рассказывая о своей находке коллегам и студентам, я постепенно поняла, что наконец нашла то, что искала: метод преподавания, который дает мне возможность разделить мое слышание, мое прочувствование пьесы с учениками, что стимулирует их более глубоко и с наслаждением воспринимать сложную музыку.

Т.В. – *Как используют методику “зеркала” учителя музыки?*

В.К. – Работая над развитием своей идеи в методику, я убедилась, что “зеркало” может служить своеобразным мостом от движений к музыке, тем

способом, который позволяет проанализировать музыку через движения и, более того, побудить учеников к осознанному самостоятельному творчеству. Я наблюдала совместную работу детей и фиксировала на видео их собственные “зеркала” и танцы, созданные на основе знакомства с музыкой посредством “зеркала” учителя. Постепенно в процессе моей (а позже моих коллег и студентов) работы стала ясна определенная последовательность в использовании этой методики на уроках музыки.

В. Коэн выделяет 4 стадии музыкальной активности детей, связанной с использованием учителем методики “зеркала”:

1. *Восприятие и интуитивный отклик* в процессе наблюдения и повторения “зеркала” учителя.

2. *Осознание различных движений и их последовательности* путем многократного повторения “зеркала” как с учителем, так и с отдельными детьми, выступающими в роли учителя.

3. *Анализ музыки через анализ движений*, когда “зеркало” учителя используется как способ анализа формы музыки и средств выразительности (*Почему движения повторились? Что в музыке побудило меня сделать то или иное движение?*)

4. *Творческий отклик*, когда ученики выражают свое собственное слышание музыки в движениях, графических схемах и музыкальных композициях.

Организация творческой деятельности как результата определенного процесса, когда то, что воспринято в музыке с помощью учителя, находит выражение в самостоятельном осознанном отклике детей, очень важна, поскольку это дает педагогу возможность оценить, насколько глубоко они восприняли конкретное произведение, почувствовали его характер и интонационные особенности.

Рассказывая об истории создания первого “зеркала”, Коэн подчеркивает важность нахождения учителем движений, которые были бы *правильными* в смысле адекватного отражения процесса восприятия им музыки. В “зеркале” осуществляется своего рода целостный анализ музыки: членение на части, повторения и контрасты, интонационное развитие, смена стадий музыкальной энергии (напряжение и разрядка) и многие другие характерные особенности данного произведения. Повторяя раз за разом движения, найденные учителем, дети многократно проживают в *пластическом интонировании* последовательное развитие музыкального образа. Принципиальным при этом является выражение музыки в целостности, совокупности ее отдельных параметров. [5, с. 1-13]. Примеры моих собственных “зеркал” приведены в

статье «Пластическое интонирование» музыки в методике Вероники Коэн» [3, с. 64-67].

Методика “зеркало” неслучайно оказалась близка моему представлению о способах реализации задачи воспитания слушателя в общеобразовательной школе. Именно в этом направлении мы с коллегами двигались в процессе совместной работы над поурочными разработками к программе

Д. Кабалевского. Сам Дмитрий Борисович, как известно, придавал большое значение повторному слушанию и исполнению одних и тех же сочинений, считая, что это способствует выработке у детей *“умения глубоко вникать в сравнительно небольшое число наиболее значительных произведений, по многу раз слушая и анализируя их (оттачивание музыкальной культуры)”* [4, с. 16].

В своей педагогической практике он неуклонно следовал этому тезису, особое внимание обращая на накопление интонационно-слухового запаса и используя любую возможность для неоднократного повторения уже знакомых музыкальных фрагментов. Так постепенно, от урока к уроку реализовалась задача, которую выдающийся композитор и педагог считал одной из важнейших задач музыкального воспитания – накопление живого слухового опыта. При этом он подчеркивал, что усвоение знаний о музыке, нотная грамота, развитие слуховых и исполнительских навыков, несомненно, играют определённую роль в музыкально-педагогическом процессе, но лишь в той мере, в какой это ведёт к достижению главной цели – процессу формированию музыкальной культуры слушателя через активное и разнообразное обогащение его интонационно-слухового опыта.

Показательно, что в работах В. Коэн именно развитие навыков восприятия музыки, музыкального переживания определяется как главная задача массового музыкального воспитания. «Музыкальный опыт в сочетании с интуитивным переживанием этого опыта должны сформировать основу урока музыки. Осознание должно прийти следом... Знание, которое ученик может пересказать, несомненно, важно, но только как следствие факта музыкального переживания» [6, с. 50].

Методика “зеркала”, по моему глубокому убеждению, в полной мере позволяет организовать и активизировать процесс подобного музыкального переживания на уроках музыки в школе. Аналогичную методическую функцию выполняют и своеобразные *застывшие “зеркала”* – графические изображения, двигаясь по которым, можно проследить за интонационным развитием произведения. Восприятие музыки с помощью такой графики, зачастую отражающей определенные движения, также позволяет сделать наглядным процесс музыкального развития и углубить его восприятие.

Владея методикой “зеркала”, учитель обогащает свой арсенал педагогических средств способом, дающим возможность осуществлять многократное и, что самое главное, *заинтересованное и активное слушание-интонирование музыки*. С этой же целью могут быть использованы и альтернативные виды деятельности, такие как кукольный театр, пантомима, хореография, инструментальное сопровождение, предваряющая прослушивание музыки импровизация и т.д. Но использование “зеркала”, своеобразного кинетического аналога процесса музыкального интонирования, зарекомендовало себя как наиболее эффективный педагогический инструмент активизации слушания музыки и последующей творческой работы в классе.

Неслучайно методика профессора Коэн занимает значительное место в содержании подготовки учителей музыки в Израиле, в частности, в Иерусалимской академии музыки и танца. Отдельный учебный курс посвящен изучению теоретических основ и разработке музыкальных “зеркал” и графических схем, а также включению этих методик в целостную ткань урока музыки. В процессе педагогической практики студенты накапливают опыт использования, как уже имеющихся в общей педагогической копилке методических находок в этой области, так и создают свои оригинальные “зеркала” и графические схемы к произведениям разных стилей и жанров.

Мой собственный опыт проведения музыкальных занятий в школе, наблюдение за уроками Вероники Коэн, преподавателей и студентов, работающими по ее разработкам, дает мне основание утверждать, что методика “зеркала”, чья творческая реализация в израильских школах вызывает в последнее время большой интерес и в других странах, является инновационным, научно обоснованным решением проблемы активизации процесса музыкального восприятия и действенным средством приобщения детей к миру музыкального искусства.

Список источников и литературы

1. Бодина Е. А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века // учебник для вузов. М.: Юрайт, 2020. - 333 с.
2. Вендрова Т.Е. Интонационное учение Б.В.Асафьева как одна из основ новой программы по музыке для общеобразовательной школы: автореф. дисс.... канд. пед. наук; Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина, М., 1981. - 16 с.
3. Вендрова Т.Е. «Пластическое интонирование» музыки в методике Вероники Коэн // Искусство в школе. 1997. № 2., С. 64 – 67.
4. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы общеобразовательных учреждений: Музыка /под руководством Д.Б. Кабалевского. М.: Просвещение, 2007. - 224 с.

5. *Cohen V.* Explorations of Kinesthetic Analogues for Musical Schemes // Bulletin of the Council for Research in Music Education, 131.Illinois.1997., С.1 – 13.
6. *Cohen V.* Western Art Music: An Endangered Species? // Music Education Entering the 21st Century. ISME. 2004. С. 47 – 51.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ОСВОЕНИЯ ЦЕННОСТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Н.И. Кашина,

Уральский государственный педагогический университет

Аннотация. Автор раскрывает сущность и содержание психологического механизма идентификации и его роль в освоении личностью ценностей, заложенных в произведениях музыкального искусства.

Ключевые слова: идентификация, ценностное содержание, музыкальное искусство.

IDENTIFICATION AS A PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF MASTERING THE VALUABLE CONTENT OF MUSICAL ART WORKS

N.I. Kashina,

Ural State Pedagogical University

Annotation. The author reveals the essence and content of the psychological identification mechanism and its role in the personal mastery of the values embedded in the works of musical art.

Keywords: identification, value content, musical art.

Задача любого учителя в общеобразовательной школе, в том числе учителя музыки, состоит сегодня не в передаче обучающимся информации, а в формировании универсальных учебных действий, которые позволят им самостоятельно добывать и обрабатывать информацию. Универсальные учебные действия в Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования и основного общего образования, как известно, ранжированы по блокам – личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Личностные универсальные учебные действия, по мнению идеолога и одного из разработчиков Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования А. Г. Асмолова, обеспечивают

ценностно-смысловую ориентацию учащихся и включают умения оперировать знаниями о моральных нормах (умения соотносить поступки с принятыми в обществе этическими принципами, умения выделить нравственный аспект поведения людей) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях людей. То есть, обучающиеся должны быть готовы к освоению культурных ценностей. В том числе, таких ценностей, как гражданственность, патриотизм, семья, социальная солидарность и др. [5, 6].

На уроках предметной области «Искусство» осуществляется освоение обучающимися данных ценностей, заложенных в произведениях музыкального искусства.

По мнению ряда современных психологов (Е.А. Бодина, Е.П. Крупник, В.В. Медушевский и др.), процесс ценностного ориентирования реципиентов при общении с музыкальным произведением осуществляется не с позиций осмысления ими ценностей, заложенных в нем, а с позиций их «проживания», превращения данных ценностей в личностные ценности, достояние индивидуального сознания.

Одним из психологических механизмов, посредством которых осуществляется освоение индивидом данных ценностей, является механизм идентификации. Он довольно основательно изучен и описан в научной литературе в области философии, культурологии, общей, социальной и возрастной психологии и т.д.

В современных исследованиях идентификация трактуется как процесс объединения субъектом себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие как собственных ценностей других [15]; социо- и психокультурный механизм, формирующий личностное ядро и гармонизирующий отношения человека с социальной средой, способствующий погружению человека в мир культурных ценностей и органичному освоению доминирующего типа ментальности [18]; центральный механизм, жизненный стержень человека, обеспечивающий способность «Я» к самосозиданию [13].

Функциями идентификации, которые играют большую роль в процессе социализации и индивидуализации человека, являются: приобретение индивидом готовых форм поведения (сумма присвоенных характеристик поведения других [14]); усвоение социальной информации и, шире, осуществления социализации [11]. Идентификация задает антропологические приоритеты и нормы, формирует образы человека и человечности, которые признаются в качестве приемлемых и желательных в рамках данного сообщества.

Средством идентификации являются социокультурные образцы (ценности, нормы, идеалы, образы отдельных личностей), представляющие собой эффективное решение социально значимых проблем на уровне действий, суждений, поведения и общения, в основе которых лежат ценностно-нормативные отношения [9].

Учеными признается существование трех уровней идентификации: на первом уровне субъект желает в чем-то следовать объекту (значимому другому). На втором уровне происходит некоторое уподобление в поведении, в изменениях характерологического плана. На третьем уровне значимый другой становится для субъекта идентификации регулятором поведения, эталоном (Г.В. Дьяконов, Р.Л. Кричевский, Л.В. Попова).

Особое место в понимании значения феномена идентификации как социогенетической формы развития личности занимает теория В.С. Мухиной, опирающаяся, в свою очередь, на исследования Л.С. Выготского. Последний указывал на то, что именно через других мы становимся самим собой. Отметим, что в теории В.С. Мухиной доказывается, что вся высшая психическая функция проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Это – центр всего процесса внутреннего и внешнего поведения [10].

Механизм идентификации в русле данной теории представляет собой механизм отождествления индивидом себя с другим человеком или любым объектом, непосредственное переживание субъектом своей тождественности с субъектом идентификации и присвоение индивидом всесторонней человеческой сущности. Идентификация осуществляется как интроекция (интериоризационная идентификация), обеспечивающая «присвоение» и «вчувствование» в другого и проекция (экстрариоризационная идентификация), обеспечивающая перенос своих чувств и мотивов на другого [10].

Идентификация определяет усвоение человеком конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе. Взаимодействие социальных и личностных механизмов идентификации (отождествление субъектом себя с другими субъектами или уподобление им) и диалектически связанного с ним механизма обособления (индивидуальное присвоение человеком социального опыта людей, выделение из общего целого), как указывает В.С. Мухина, возможно во всех сферах активности человека, в том числе в искусстве [10].

Выделяют два типа идентификационного поведения человека: «принятие роли» (как «холодное» вхождение в позицию другого) и сопереживание (как «теплое» проникновение) [16].

Говоря о культуре в целом, В.В. Медушевский указывает на способность идентификации снимать противоположность между «Я» и «не-Я», включать «не-Я» в «Я» и растворять «Я» в «не-Я», что, в конечном счете, ведет к претворению «не-Я» в «Я». Эта способность, по мнению ученого, цементирует культуру, общение людей [8].

Современные культурологи (М.С. Каган, А.М. Эткинд) указывают, что в процессе общения с произведением музыкального искусства человек воспринимает ценности, идеалы и нормы конкретной культуры, отраженные в нем, как феномене самосознания культуры. Для того чтобы данные ценности, нормы и идеалы превратились для него в стереотипы поведения, необходимо осуществление идентификации, поскольку искусство предоставляет личности набор символов, с которыми она может себя ассоциировать (набор потенциальных положительных и отрицательных идентификаций) [20].

Только идентифицируясь с художественными образами произведения искусства, у человека возникают индивидуально окрашенные ассоциации, осуществляется эмоциональный резонанс, происходит актуализация личного бессознательного опыта, результатом чего является эффект «повторного проживания» (А.В. Торопова). Это эмоциональное сопереживание, проявляющееся как идентификация эмоционального настроения реципиента со смысловым развертыванием произведения искусства, является способом этического воздействия на человека и обуславливает его культурную самоидентификацию [17].

Во время восприятия музыкального произведения оно как бы «погружается» в личность, и все психологические события разворачиваются именно там, во внутреннем мире человека. Процесс идентификации реципиента с художественным «Я» автора происходит следующим образом: «реальное, практическое, «наполненное» личностными смыслами «Я» реципиента «сталкивается» с воображаемым, теоретическим и в этом смысле безличностным «Я» автора. Возникает психологическое напряжение [1, с. 144-145]. Далее воспринятый в музыкальном произведении материал осмысливается человеком этически, познавательно и эстетически (то есть, реализуется механизм рефлексии, когда у реципиента происходит соотнесение субъективно-индивидуальных предпочтений с общественно принятыми нормами оценки произведения искусства) [7]. В момент идентификации происходит погружение субъекта в мир художественного произведения, его слияние с его «коллизией», а затем осуществляется механизм обособления, когда художественная действительность отчуждается, «внеполагается» субъекту, в процессе чего художественное произведение предстает перед

реципиентом как отстраненный и завершенный в себе мир [7]. И только на основе взаимодействия этих двух механизмов (идентификация-обособление) происходит перенос из художественного мира в действительность.

Полноценное, художественное воздействие искусства на личность осуществляется лишь в результате опосредования, эмпатического сопереживания и созерцания. Результаты общения с искусством оказываются значимыми для реципиента, лишь когда в процессе восприятия состоялось переживание себя как части целого, «возник эмоциональный отклик на воспроизведенные в художественной ткани бытийственно значимые моменты» [19, с. 104] (то есть, когда осуществились идентификация, рефлексия и обособление).

Анализируя данные процессы, М.М. Бахтин отмечал, что «диалогическая динамика отношения личности к искусству состоит в полной погруженности в мир художественного произведения и в возвращенности в мир своего «я» [2, с. 172]. Процесс восприятия произведения искусства он понимал как «встречу» сознаний автора и реципиента. Именно диалог, по его мнению, является способом нахождения реципиентом человеческих смыслов. Обращение к механизмам идентификации и обособления мы находим в исследованиях в области педагогики искусства.

Обращаясь к проблеме постижения эстетической выразительности явлений окружающего мира, Л.П. Печко указывает на механизм вживания, вчувствования, «перенесения» в облик или состояние природного предмета. Его чувственное восприятие, эмоциональное вживание в его состояние, личностное прочтение его выразительности через идентификацию с ним составляют сущность эстетического диалога личности с природным объектом [12].

Решая проблему реализации воспитательного потенциала музыкального искусства, Е.А. Бодина описывает принцип уподобления, определяющий взаимосвязь музыки и личности, стимулирующий «родственное» чувство человека, основанное на ощущении сопричастности с композитором, исполнителем, другой эпохой, культурой. Уподобление, при этом, «означает активное стремление к подобию с идеалом личности, ее поведением, общественно полезной деятельностью, то есть стремление к себе «лучшему», более совершенному» [3, с. 6]. В случае, когда реципиент проецирует себя в ситуацию автора, (когда он как бы смотрит на мир глазами реципиента и действует в воображении в соответствии с его установками, чертами характера), происходит проекция.

Таким образом, освоение обучающимися культурных ценностей, содержащихся в произведениях музыкального искусства, происходит благодаря осуществлению механизма идентификации.

Список источников и литературы

1. Басин Е.Я. Теоретические проблемы искусства: Логика, психология, эстетика, социология. М. : КомКнига, 2010. 328 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров. М. : Искусство, 1986. 445 с.
3. Бодина Е.А. Культурологические основы музыкального образования [Электронный ресурс] // Педагогика искусства: электронный научный журнал: art-education.ru/AF-magazine, 2013. № 2.
4. Большаков В.П. Ценности культуры и время (некоторые проблемы современной теории культуры). Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. 112 с.
5. Кашина Н.И., Тагильцева Н.Г. Психологические предпосылки освоения личностью традиционных культурных и художественных ценностей // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 5(48). С. 70-73.
6. Кашина Н.И. Формирование основ гражданской идентичности у школьников средствами проектной деятельности на уроках предметной области «Искусство» // Стратегические ориентиры современного образования: сборник научных статей / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург : [б. и.] 2020. Ч. 3. – С. 94-96.
7. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства. М. : Издательство «Институт психологии РАН», 1999. 240 с.
8. Медушевский В.В. Сущностные силы человека и музыка // Музыка – культура – человек: сб. науч. тр. / отв. ред. М.Л. Мугинштейн. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. С.45-64.
9. Михайлова Л.И. Социология культуры: учеб. пособие. М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. 232 с.
10. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург : ИнтелФлай, 2007. 1072 с.
11. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М. : Издательство «Мысль», 1971. 348 с.
12. Печко Л.П. Эстетическая выразительность как категория экологической эстетики // Вестник Московского университета. 1994. № 2. С. 12-20.
13. Подопригора С.Я. Индивидуальная стратегия самосозидания как способ культурной идентификации: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов-на-Дону, 2003. 48 с.
14. Попова Л.В., Дьяконов Г.В. Идентификация как механизм общения и развития личности: метод. рекомендации. М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. 31 с.
15. Представление // Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова [и др.]. М., 1983. С. 262-266.
16. Собкин В.С. К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в общении // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар : Пед. ин-т, 1975. С. 55-57.
17. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства : учеб. пособие. СПб. : Издательство «Лань», 2000. 320 с.

18. Чебоненко О.В. Культурно-символический потенциал региона как фактор формирования культурной идентичности молодежи : автореф. ...канд. культурологии. СПб., 2007. 21 с.
19. Шульга Р.П. Искусство в мире обыденного сознания. Киев : Наукова думка, 1993. 159 с.
20. Эткинд А.М. Искусство как самосознание культуры // Искусство в системе культуры / сост. и отв. ред. М.С. Каган. Л. : Издательство «Наука», 1987. С. 85-92.

АВТОРСКАЯ МЕТОДИКА: ТРАКТОВКА ПОНЯТИЯ, ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ, ПРАКТИКА

Г.П. Сергеева,

Издательство «Просвещение»

Аннотация. В статье рассматриваются авторские методики (отечественные и зарубежные) развития музыкальной культуры детей и подростков, предлагаются различные интерпретации понятия «авторская методика», описываются наиболее значимые для педагогов-музыкантов авторские подходы в частных методиках А.А. Пилицяускаса, Н.С. Куликовой, В. Коэн и др., а также – в учебниках по предмету «Музыка», в проектах «Московская электронная школа» и «Российская электронная школа».

Ключевые слова: авторская методика, этапы развития, исторические периоды, особенности реализации, виды музыкально-практической деятельности детей и юношества.

AUTHOR'S METHOD: INTERPRETATION OF CONCEPTS, HISTORICAL CONTEXT, PRACTICE

G.P. Sergeeva,

Publishing house "Education"

Annotation. The article examines the author's methods (domestic and foreign) for the development of the musical culture of children and adolescents, offers various interpretations of the concept of «author's methodology», describes the author's most significant approaches for music teachers in the private methods of A.A. Piliciauskas, N.S. Kulikova, V. Cohen and others, as well as in textbooks on the subject «Music», in the projects «Moscow Electronic School» and «Russian Electronic School».

Key words. technology, technique, practice, author's technique, historical periods, features of realization, types of musical-practical activity of children and youth.

Творческий потенциал личности педагога-музыканта складывается в процессе совершенствование его профессиональных компетенций. По мнению отечественного ученого-дидакта В.А. Сластенина, «устойчивая, высокая

направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, проявляющаяся в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей <...>, позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и личностно значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности» [20, с. 326].

Комплексный характер деятельности учителя музыки общеобразовательной школы, музыкального руководителя дошкольной образовательной организации, педагога дополнительного образования музыкально-эстетической направленности предполагает владение ими педагогическими технологиями, методиками и практиками обучения музыке.

Определенный удельный вес в работе педагогов имеют *авторские методики* развития музыкальной культуры обучающихся. Понятие «авторская методика» в музыкальной педагогике имеет различные интерпретации: *во-первых*, как определенная авторская концепция, авторская технология, система совершенствования различных видов музыкально-практической деятельности детей и юношества; *во-вторых*, как «набор» нетрадиционных методов, приемов и способов обучения, отражающих различные психолого-педагогические подходы к развитию музыкальных способностей, задатков дошкольников и школьников, их ассоциативно-образного мышления, творческих качеств (воображение, озарение, фантазия, открытие, самооценка, новизна) через психокоррекцию, психотерапию, арт-терапию и музыкотерапию; *в-третьих*, как средство расширения представлений детей разных возрастов о музыкальном искусстве, накопления жизненно-музыкального опыта, направленного на их социализацию, адаптацию в постоянно меняющемся мире; *в-четвертых*, как возможность педагога вариативно использовать новые подходы в процессе экспериментальной и инновационной деятельности, которая обеспечит ему достаточный уровень конкурентоспособности на рынке труда.

В последние 70 лет в периодизации появления различных частных методических систем музыкального образования можно условно выделить три этапа. Такая периодизация предложена автором статьи неслучайно, так как музыкально-педагогическая концепция, система Д.Б. Кабалевского (1904 – 1987), его «педагогическая симфония» для многих поколений педагогов-музыкантов не только России, но и всего мирового музыкального сообщества, стала новым этапом в понимании именно *авторского подхода* композитора к формированию музыкальной культуры детей и юношества.

Первый этап – 50-е гг. – начало 70-х гг. XX в. – до появления художественно-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского и новой

программы по предмету «Музыка», разработанной на ее основе [12]. *Второй* – середина 70-х – конец 80-х гг. – период активной апробации данной программы в школьной практике. *Третий* – 90-е гг. XX в. – первая треть XXI в. – современный этап, связанный с появлением целого ряда авторских программ, провозгласивших идею *вариативности* в области музыкальной педагогики.

В 50-е – 70-е гг. прошлого века в условиях действия единой государственной программы по предмету «Музыка» усилия авторов частных методик были направлены преимущественно на разработку тех направлений, в которых нашли своё отражение такие виды деятельности учащихся как: слушание музыки, хоровое пение, изучение нотной грамоты. Приоритетным в этот период являлось хоровое пение как самый массовый и демократичный вид детского исполнительства. Отсюда и большое количество исследований, посвященных проблемам *развития слуха и голоса, освоению элементов музыкальной грамоты*, которые носили скорее прикладной характер, но, в то же время, способствовали развитию детского хорового исполнительства. Среди известных исследований по данной проблематике следует назвать Ю. Б. Алиева, Е. Я. Гембицкую, Д. Л. Локшина, Е. М. Малинину, Д. Е. Огороднова, Н. Д. Орлову, Г. С. Ригину, М. А. Румер и др.

Опыт авторских исследований и методических разработок по вопросам *развития восприятия* нашел своё выражение в публикациях Ю. Б. Алиева, О. А. Апраксиной, В. К. Белобородовой, Н. А. Ветлугиной, Н. Л. Гродзенской, В. Н. Шацкой и др. оставили заметный след в истории музыкального воспитания.

Политическая «оттепель» 60-х – 70-х гг. XX в. сыграла позитивную роль в плане знакомства представителей отечественной музыкальной педагогики с прогрессивными авторскими методиками зарубежных исследователей [22, с. 9 – 75]. Большое распространение в это время получают идеи композитора и ритмиста из Швейцарии Э. Жак-Далькроза (1865–1950), которые появились в отечественной музыкальной педагогике еще в 20-е гг. XX века [2]. Следует также назвать еще ряд авторских методик: болгарский метод «Сто'лбица» Бориса Тричкова (1881–1944) [10], австрийская система Карла Орфа (1895–1982), «Шульверк» [26], венгерская система Золтана Кодая (1882–1967) [7], итальянская система Марии Монтессори (1879–1952) [13], голландская система Пьера ван Хауве (1920–2009) [23], японская методика раннего обучения игре на скрипке Синъити (Шиничи) Судзуки (1898–1998) [25] и др.

В 17-ти выпусках сборника статей «Музыкальное воспитание в школе» (издательство «Музыка», 1961 – 1986 гг.), составителем которых являлась докт. пед. наук, проф. МПГУ О.А. Апраксина, широко освещался опыт авторов новых методик и оригинальных подходов к преподаванию музыки в

Прибалтике, Украине, Белоруссии, зарубежных странах и, конечно, в России [8].

Следует напомнить, что с появлением в 80-е гг. XX в. широкого движения «педагогике сотрудничества», авторские методики разрабатывались педагогами-новаторами для разных учебных предметов: С.Н. Лысенкова (начальная школа), В.Ф. Шаталов (математика), Е.Н. Ильин (литература), для внеурочной деятельности – И.П. Иванов (коллективные творческие дела - КТД). Подчас методы и приемы работы стали формально и не всегда оправданно переноситься в систему музыкального воспитания и образования, и, естественно, не могли дать ожидаемых результатов.

В конце XX – начале XXI вв. интерес к исследованиям коллег-музыкантов за рубежом повлек возникновение их авторских интерпретаций на отечественной почве. Появляются методики развития слуха, основанные на методике релятивной, относительной сольмизации (П. Д. Вейс, И. И. Микита, Н. А. Долматов), развития творческих проявлений учащихся ДМШ (Л. А. Баренбойм – фортепиано, М. А. Котляревская-Крафт – сольфеджио, Н. А. Царева – музыкальная литература), становления умений и навыков инструментального музицирования (Л.Г. Дмитриева, М.Л. Космовская, Э.Я. Смелова, Т.Э. Тютюнникова), хорового сольфеджио (Г.А. Струве), импровизаций (Н. Ф. Вишнякова, Л. В. Виноградов, В.О. Усачёва), метод «опережающего восприятия» музыки В.Б. Брайнина и др.

В это же время началась эпоха становления так называемых инновационных авторских школ: «Школа-комплекс», «Школа третьего тысячелетия» (М.П. Щетинин), «Школа самоопределения» (А.Н. Тубельский), «Массовая школа» (В.А. Караковский), «Школа жизни» (Ш.А. Амонашвили), «Школа-парк» (М.А. Балабан), «Школа М. Монтессори».

Остановимся на характеристике некоторых авторских методик музыкального образования, которые могут широко использоваться в практике работы педагогов-музыкантов.

Авторская методика А. А. Пиличяускаса (1936 – 2011) – литовского ученого-исследователя, докт. пед. наук «Познание музыки как воспитательная проблема» [11] выделяет методы, которые помогают учителю таким образом организовать процесс восприятия музыкального произведения учащимися, чтобы содержание музыкального образа присваивалось личностью слушателя не только через распознавание характера, настроения, языка сочинения, но и сквозь призму тех эмоциональных (эмоциогенных) состояний, которые должен переживать слушатель-ученик, вживаясь, погружаясь в духовно-нравственную проблематику образа.

В качестве «действующих лиц» в процессе познания музыки могут выступать категории и понятия, отражающие «вечные темы» жизни и искусства – добро и зло, любовь и ненависть, война и мир и т.п. В своей методике А.А. Пиличяускас активно использует два ведущих метода познания художественного образа музыкальных произведений: *метод осознания интонируемого смысла произведения; метод осознания личностного смысла музыкального сочинения.*

Оба этих метода имеют коммуникативную основу: слушатели (дошкольники, школьники, студенты) словно ведут диалог с воображаемыми героями разных исторических эпох, или – беседуют с композитором как исполнители, режиссеры-постановщики какого-либо сочинения, или – размышляют вместе с другими слушателями о смысле данного произведения и т.п. Автор предлагает педагогам-музыкантам сосредоточиться на видах познания *инструментальной непрограммной музыки*, среди которых: научный, любительский пассивный, активный любительский, художественно-педагогический виды.

Моделирование общения с музыкой на музыкальных занятиях, по мнению автора данной методики, может быть как *реальным* (т.е. опираться на жизненный музыкальный опыт слушателей), так и *идеальным* (включать фантазию, воображение, предположения, фантастические и сказочные ситуации).

Исследователь доказывает многочисленными экспериментами с детьми и подростками разных возрастов, что формирование потребности общения юных слушателей с музыкой – классической и современной – включает в себя три составляющих: значимость явления, активность человека и его деятельность. А. А. Пиличяускас предлагает в процессе восприятия сосредоточить внимание на трехкомпонентной структуре содержания музыкального произведения:

**Содержание произведения = музыкальный образ +
художественно-эстетический фон + художественный образ**

Приведём фрагмент из книги «Познание музыки как воспитательная проблема» [11, с.18 – 19].

Чарльз Айвз (1874 – 1954, США). «Вопрос, оставшийся без ответа».

«Музыкальный образ. «Небольшой оркестр состоит из тех групп: струнные 4 флейты и солирующая труба, семь раз интонирующая «вопрос». Струнные и флейты движутся в разных темпах, причём каждое вступление флейт проводится в более быстром темпе».

Эстетически-нравственный фон. «Он был самобытным, одарённым, отважным

человеком» (И. Стравинский). Посвятив свою жизнь работе в одном из крупных американских страховых обществ, Айвз-композитор был совершенно неизвестен публике. В то же время сочинение музыки было для него абсолютной необходимостью, процессом, не ставящим перед собой никаких других целей, кроме интенсивнейшего и оригинального самовыражения. Композитор впервые услышал своё произведение в оркестре в возрасте 71 года! Вероятно, в этом была своя закономерность – в более раннее время для его сочинений нельзя было бы найти ни исполнителей, ни слушателей. «Вопрос, оставшийся без ответа» написан в 1908 году. *Художественный образ*. Духовно-эстетические установки на моделирование слушателями (школьниками) художественного образа могут быть следующими.

1. Условимся, что струнные инструменты оркестра представляют героя, а духовые – окружающих его людей. Каково душевное состояние и взаимное отношение этих действующих лиц? Как вы оцениваете именно такое нравственное поведение героя? Какую эволюцию в процессе восприятия пьесы совершит образ героя в вашем сознании: *он – он, Он – он*, или *он – Он*? Хотели ли вы быть исполнителем аналогичной роли, т.е. *я – я, Я – я, я – Я*? (Звучит музыка, следуют высказывания слушателей).

2. В зависимости от возрастных особенностей слушателей, школьников, от социальных, политических, нравственных и других актуальностей дня действующие лица могут быть представлены в более конкретизированном виде. Например, *струнные* – отец, учительница, Республика, стремящаяся к независимости, Господь..., а *духовые* (соответственно) – сын, школьники, противники независимости, грешник... Те же пары действующих лиц могут быть представлены противоположным интонированием <...>.

3. Известно, что пьеса вначале автором была названа «Космический пейзаж». В связи с этим условимся: струнные выражают душевное состояние какой-то планеты, а духовые – переживания космонавтов, знакомящихся с ее природой. Как вы охарактеризуете содержание и эволюцию этих настроений?».

В заключении можно привести высказывание австрийского композитора XX века Арнольда Шёнберга о Ч. Айвзе: «В Америке жил великий человек-композитор. Он не реагировал на похвалы и порицания. Его имя – Айвз».

Авторская методика моноурока. В практической деятельности Заслуженного учителя РФ, учителя музыки Н.С. Куликовой (г. Москва) нашла воплощение *методика моноурока*. Разрабатывая содержание уроков музыки по программе Д.Б. Кабалевского, учитель в рамках учебной темы выделяла наиболее значимые классические произведения и организовывала уроки, посвященные либо одному жанру (например, вальсу), либо – творчеству одного композитора, либо – одному произведению (например, «Соната для фортепиано № 14» («Лунная») Л. Бетховена, «Грустный вальс» Я. Сибелиуса, увертюра-фантазия «Ромео и Джульетта» П. Чайковского и т.п.) Действие методики моноурока направлено на глубокое постижение музыкального языка как средства обобщения интонационно-образных слуховых представлений

учащихся и может применяться в различных учебных программах по предмету «Музыка» [24, с 30 – 37].

Авторская методика «Зеркала» Вероники Коэн (Израиль). Большую популярность среди учителей музыки завоёвывает и авторская методика Вероники Коэн, профессора Иерусалимской академии музыки и танца в интерпретации для российский коллег Т.Е. Вендровой, в прошлом сотрудника лаборатории Д.Б. Кабалевского, канд. пед. наук, профессора, декана факультета музыкального воспитания той же академии [6]. Главный способ восприятия музыкальных образов В. Коэн видит в сопровождении «музыки движениями по принципу «зеркал» — отражения особенностей содержания и временно'го развития музыки в соответствующих движениях. Причем это не простая двигательная импровизация (известная у нас как «пластическое интонирование»), а вполне и глубоко осмысленный творческий процесс поиска таких движений, которые отражали бы драматургию произведения и развитие его тематического материала. В. Коэн успешно применяет не только движения под музыку, но и ее графическое изображение, игровые задания, пантомимы и импровизации, игру на детских ударных инструментах. И все это — для того, чтобы дети научились слышать музыку в разнообразии ее форм и жанров. При этом музыкальный материал составляют, помимо шедевров классики, современная музыка и фольклор. ... [3]. Осмысленность творческого поиска в данном случае сочетается с интуицией и непосредственной эмоциональной реакцией слушателя на музыку. Движения <...>должны быть максимально выразительными и соответствовать развитию музыкальной мысли» [1, с. 12 – 17; 6].

Учебники по предмету «Музыка» как авторская технология. В учебниках по предмету «Пение» 60-х – 70-х гг. прошлого столетия известных московских авторов (Ю.Б. Алиев, Е.Я. Гембицкая, Л.В. Данилевская, Т.А. Бейдер, М.А. Румер и др.) акцент был сделан на освоение учащимися содержания единой действующей программы по данному предмету и освоению различных видов музыкальной деятельности – слушание музыки, пение, изучение нотной грамоты. Материал учебников предполагал выработку определенной суммы знаний, практических умений, навыков у школьников.

В конце 80-х – начале 90-х XX в. российское образование обогатилось опытом создания первых учебников и учебно-методических комплектов по предмету «Музыка» разных авторов и авторских коллективов и выпущенных ведущими отечественными издательствами: «Просвещение», «Дрофа», «Вентана Граф», «Академический учебник» «АСТ, Астрель», «Корпорация Фёдоров» и др.

Первым поистине новаторским учебником по предмету «Музыка» был учебник для 2 класса (1987), разработанный под руководством Л.В. Горюновой (в соавторстве с Т.Е. Вендровой, М.С. Красильниковой, Е.Д. Критской). Он являлся частью учебно-методического комплекта (учебник, дневник музыкальных впечатлений, песенник). Хотя данный учебник и был построен в опоре на хорошо знакомый учителям тематизм программы Д.Б. Кабалевского, но представлял в то время именно авторский подход к отбору и структурированию содержания: полное отсутствие привычных текстов (за исключением слов-символов, «крылатых выражений», коротких нотных примеров и др.), красочность и нетрадиционность оформления (репродукции шедевров мировой живописи, художественные фотографии, оригинальные рисунки художника-оформителя) повлекли за собой упреки «оппонентов» в несовершенстве этого издания, в его излишней методической свободе, отступлении от общепринятых норм составления учебников.

Следует отметить также и опыт белорусских коллег по созданию новых учебников по предмету «Музыка» в 80-е гг. прошлого века (авторы – Л.С. Бабенко, Л.И. Зенова, Т.П. Гулина, В.М. Швец и др.). Они также были ориентированы на тематизм программы Д.Б. Кабалевского, сохраняли «золотой фонд» её музыкального материала, но принципы построения во многом наследовали черты учебников 60-х гг. При этом новым моментом в их содержании был *региональный компонент* музыкального образования – народная и профессиональная музыка Белоруссии органично вплеталась в их контекст.

Конец 90-х гг. XX в. был связан с появлением нового учебно-методического комплекта по предмету «Музыка» в издательстве «Айкэн» (г. Таганрог, автор проекта Т. В. Надолинская). Содержание данного комплекта базировалось на идеях программы Д.Б. Кабалевского, но значительным образом его методический арсенал был дополнен включением в рекомендации для педагогов-музыкантов частных методик музыкального развития детей – Г.А. Струве, Н.А. Терентьевой и др.

При разработке содержания учебников возникают авторские методики, направленные на усвоение их содержания: «метод сочинения сочинённого» (В.О. Усачева, Л.В. Школяр), «методы палмографии и палмофонии» (М.С. Красильникова) и др.

Являясь руководителем проектов учебно-методических комплектов по предмету «Музыка» классов издательства «Просвещение», последовательное издание которых началось с 1995 г., я убеждена в том, что каждый комплект (учебник, рабочая/творческая тетрадь для учащихся, программа, хрестоматия и

фонохрестоматия музыкального материала, поурочные методические разработки для учителя музыки) представляют собой *авторское воплощение* содержания, идей, методических подходов к изучению музыкального и художественного материала, включения ребенка в *широкое поле культуры* [18].

Авторские методики развития процессов восприятия, слуха и голоса, навыков инструментального музицирования, пластического интонирования, драматизаций и инсценировок, о которых шла речь выше, могут органично включаться в содержание уроков музыки с использованием учебников.

Утверждение в 90-е гг. прошлого века в музыкальном образовании *принципа вариативности* повлекло за собой появление таких методов музыкального обучения, которые соответствовали ключевым идеям программ и учебников разных авторов.

Так, при разработке программы «Музыка» для 1 – 4 классов (с региональным компонентом) для школ, гимназий г. Москвы, нами был предложен *метод концентрической спирали*. Данный метод предполагал такое структурирование содержания музыкального образования в начальной школе, при котором наиболее значимые произведения повторялись в разных учебных темах с новыми задачами. Это повторение можно сравнить с движением по восходящей концентрической спирали, каждый виток которой выявляет новое качество уже знакомого детям сочинения [18]. В дальнейшем этот метод активно используется в учебниках «Музыка» (1 – 8 классы) [5, 16, 17], «Искусство» (8 – 9 классы) издательства «Просвещение», разработанных под руководством автора данной статьи.

В конце XX – начале XXI вв. появляется ряд авторских методик, которые получают широкое распространение в практике музыкального образования и воспитания. Данные методики опираются на исследования в области *философии* (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Э.В. Ильенков, А.Г. Спиркин и др.), и *культурологии* (Л.С. Выготский, В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр и др.), *музыковедения и музыкознания* (Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, А.Н. Сохор и др.), *музыкальной психологии и арт-терапии* (Л. С. Выготский, Л.Н. Комиссарова, И. Ю. Левченко, Н. В. Мазорчук, Н.Н. Лихолет, А.Н. Малюков, В.И. Петрушин, В.С. Шашурджан и др.), *музицирования и импровизаций* (Т.А. Боровик, Л.В. Виноградов, Т.А. Рокитянская, Т.Э. Тютюнникова, В.О. Усачева и др.), *приобщения детей дошкольного возраста к классической музыке* (О.П. Радынова, М.Б. Замятина и др.), *включения фольклора* в содержание урочной и внеурочной деятельности (Л.Л. Куприянова, Г.Н. Науменко, Д.А. Рытов, Г.Б. Соколова, Н.С. Ширяева и др.), *проектной и исследовательской деятельности* (О.В. Ибрагимова И.А.

Переверзева, А.И. Савенков, Т.В. Шевцова, и др.), *развития ассоциативно-образного мышления* детей и подростков (Д.Б. Кабалевский, И.С. Казакова, Ю.П. Юсов и др.), *использования электронных инструментов* (И.М. Красильников, И.А. Крюкова, В.В. Лысенко, О.А. Подкопаева и др.) и *электронных образовательных ресурсов* (Г.Р. Тараева, Н.П. Ходакова, Д.М. Юланова) и др.

Среди методических исследований, обобщающих опыт музыкально-певческого воспитания школьников, следует назвать пособие М.Ф. Рудзик, в котором автором описаны авторские методики: *акустико-физиологические основы вокальной работы* с детским хором Г.А. Стуловой, *парадоксальная дыхательная гимнастика* А.Н. Стрельниковой, *фонопедический метод развития голоса* В.В. Емельянова, *комплексное музыкально-певческое воспитание* Д.Е. Огороднова, *хоровое сольфеджио* Г.А. Струве, *тайны певческого дыхания в детском эстрадном пении* В.Х. Хачатурова. Пособие снабжено списком рекомендуемой литературы, приложениями (фрагменты из авторских методик, диагностические карты), нотным материалом [15].

Отметим, что в последние годы представители музыкальной педагогики по-прежнему интересуют те авторские методики, которые направлены на совершенствование различных видов музыкально-практической деятельности дошкольников, школьников, студентов: восприятие музыки, формирование певческой культуры, активное музицирование, включая игру на электронных музыкальных инструментах [4], различного рода импровизации, диагностика уровня музыкального развития детей и подростков, развитие их ассоциативно-образного мышления, проектная и исследовательская деятельность. Несомненно, в авторских методиках последних лет увеличивается удельный вес информационно-коммуникационных технологий, которые дают возможность обращаться к разнообразным электронным образовательным ресурсам, к виртуальной среде музыкальной культуры.

Авторские подходы реализуются сегодня и в новом медийном проекте «Российская электронная школа» (РЭШ), где учителя, работающие по разным программам по предмету «Музыка» (А.В. Заруба, А.Ю. Кочеткова, И.А. Переверзева, Н.В. Сулова, О.В. Таранюк и др.) представляют оригинальные разработки сценариев уроков по учебным темам [14], а также в проекте «Московская электронная школа» (МЭШ) [9], «Яндекс. Учебник», которые объединяет различные подходы в области облачной индустрии для поддержки сообщества педагогов-музыкантов [26].

2020 явился годом освоения дистанционных методик преподавания музыки в связи с пандемией коронавируса в России и в мире. Фактически каждый урок

музыки, проведенный в дистанционном формате, приобрёл статус *авторского урока*, т.к. никаких рекомендаций по его проведению педагоги не получали. И хотя этот контент образовательного пространства современной школы, формировался в ускоренных темпах, сегодня можно обсуждать уже и его недостатки. Н.В. Суслова пишет о том, что учителя музыки «столкнулись с невозможностью организации в дистанционном формате хорового пения, ансамблевого и коллективного музицирования..., они были вынуждены исключить вопросы, связанные с тонкими эмоциональными состояниями, не будучи уверенными в том, что именно дети слышат, и слышат ли они что-нибудь вообще <...>. Опора на активное освоение шедевров народного и композиторского творчества, разнообразие видов деятельности, эмоционально-образная драматургия урока... И всё это методическое богатство оказалось в одночасье обесценено. Подвижные музыкальные игры, фольклорные хороводы, командные викторины по группам также «не вписались» в узкие рамки дистанционного формата. Из всего многообразия видов деятельности остались лишь слушание музыки и размышление о ней. Но и они, изменившись по форме, заметно потеряли в содержании. Ведь для душевного разговора, в котором протягиваются смысловые нити от конкретного музыкального образа к вечным темам искусства и самой жизни, требуется особая атмосфера, созвучная магии ансамблевого «единения душ»... В удалённом формате от такого уровня беседы о музыке, разумеется, тоже пришлось отказаться» [21, с. 116 – 135].

Таким образом, авторские методики развития музыкальной культуры дошкольников, школьников, студентов в настоящее время востребованы музыкальным педагогическим сообществом, совершенствуются с учетом потребностей педагогов-музыкантов, насыщаются новыми смыслами, методами и приемами работы.

Список источников и литературы

1. Вендрова Т.Е. Темы-организаторы восприятия музыки в программе Вероники Коэн //Искусство в школе. 2011. № 5. С. 12 – 17
2. Жак-Далькроз, Эмиль. Ритм. М.: Классика-XXI, 2010. – 248 с.
3. Израиль. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Электронный ресурс: <https://studme.org/104628/pedagogika/izrail> Дата обращения 28.02.21
4. Красильников, И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования. – Дубна: Феникс+, 2007. – 496 с.
5. Критская, Е.Д., Сергеева, Г.П., Шмагина, Т.С. Музыка. 1 – 4 классы (серия «Школа России»): учебники для общеобраз. организаций. М.: Просвещение, 2020.
6. Международный симпозиум «Интеграция областей художественного образования» в Бельцком университете им. Алеку Руссо (Молдова). Октябрь 2018. Татьяна Вендрова о «музыкальных зеркалах» Вероники Коэн Электронный ресурс: https://www.youtube.com/watch?v=nq5ym_k4D7I Дата обращения 24.02.21

7. Музыкальное воспитание в Венгрии /под ред. Л.А. Баренбойма. – М. : Сов. композитор, 1983. – 400 с.
8. Музыкальное воспитание в школе. Сб. статей. Сост. О.А. Апраксина. Вып. 1 – 17. М.: Музыка, 1961 – 1986.
9. Московская электронная школа: Электронный ресурс: <https://mes.mosedu.ru/> Дата обращения 22.02.21
10. *Пеев И.* Болгарский метод «Столбица» Б. Тричкова / И. Пеев, С. Кристева // Музыкальное воспитание в странах социализма. Сб. статей / Сост. и вступ. статья, А. Л. Островского. М.: Музыка, 1975. – 247 с. С. 26 – 50.
11. *Пиличяускас А.А.* Познание музыки как воспитательная проблема: науч.-метод пособие для слушателей курсов повышения квалификации институтов усовершенствования учителей по предмету «Музыка». – М.: МИРОС, 1992. – 40 с.
12. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1 – 8 классы. Под руководством Д. Б. Кабалевского. – М.: Просвещение, 2007. – 224 с.
13. *Рева В. П.* Системы музыкального воспитания: в 2 ч. – Могилев, 2017. Ч. 1. – 72 с.
- 13 а. Российская электронная школа. Электронный ресурс: <http://resh.edu.ru> Дата обращения 24.02.21
14. *Рудзик М.Ф.* Специальные методики музыкально-певческого воспитания школьников: учебно-метод. пособие. Курск: 2009. – 142 с.
15. *Сергеева Г.П., Сулова Н.В.* Музыка. 1 – 4 классы (серия «Перспектива»): учебник для общеобраз. организаций. – М.: Просвещение, 2020.
16. *Сергеева Г.П., Критская Е.Д.* Музыка. 5 – 8 классы: учебники для общеобраз. учреждений. – М.: Просвещение, 2018.
17. *Сергеева Г. П.* Программа и методические материалы по предмету «Музыка» : для 1 – 4 классов школ с углубл. изучением предметов муз.-эстет. цикла, гуманит. гимназий и колледжей искусств. – М.: МИРОС, 1996. – 94 с.
18. *Сергеева Г.П.* Учебники на уроках музыки: теория и практика: моногр. – М.: Триумф, 2016. – 292 с.
19. *Сластёнин В.А.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. 8-е изд. – М.: Академия, 2008. – 576 с.
20. *Сулова Н.В.* Возможности и риски дистанционного формата музыкального обучения школьников/ Музыкальное искусство и образование. 2020, № 4. С.116 – 135
21. *Фролкин В.* Традиционные и новаторские черты современных зарубежных систем массового музыкального воспитания // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. Новосибирск, 1989. С. 9–75.
22. Частные методики музыкального обучения: З. Кодай, К. Орф, П. ван Хауве, Б.Тричков. Лекция И.Л. Горбушиной. Электронный ресурс: <https://www.youtube.com/watch?v=nCu06KBKAJU> Дата обращения 24.02.21
23. *Шмагина Т.С.* Музыка в московских школах: сценарии уроков с методическими комментариями. М.: МИРОС, 1993. – 120 с.
24. Школа Судзуки – история, суть методики Электронный ресурс: <https://razvivashka.online/metodiki/shkola-sudzuki> Дата обращения 23.02.21

25. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / сост. и общ. ред. Л.А. Баренбойма. М. : Сов. композитор, 1978. – 367 с.

26. Яндекс. Учебник. Уроки музыки. Электронный ресурс: <https://education.yandex.ru/music/> Дата обращения 28.02.21

СТАРИННОЕ, КЛАССИЧЕСКОЕ И СОВРЕМЕННОЕ ИСКУССТВО: ЗНАНИЕ ТРАДИЦИЙ И НОВОЕ ПРОЧТЕНИЕ

И.М. ГАЙДН И ЕГО СОЧИНЕНИЯ НА СТРАНИЦАХ ПИСЕМ В.А. МОЦАРТА

С.В. Блинова,

Вологодский государственный университет

Аннотация. В статье рассматривается, как в эпистолярном наследии В.А. Моцарта (и Л. Моцарта) отражены личность и сочинения Иоганна Михаэля Гайдна (1737–1806). В письмах Моцартов можно найти оценки человеческих и профессиональных качеств И.М. Гайдна и его супруги, просьбы В.А. Моцарта к отцу или сестре прислать ему ноты сочинений старшего коллеги и описание их исполнений. Все это свидетельствует о том, что живой интерес к музыке «зальцбургского Гайдна» Моцарт испытывал на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: И.М. Гайдн, М.М. Гайдн, В.А. Моцарт, Л. Моцарт, Зальцбург, Вена, сочинения И.М. Гайдна, письма В.А. Моцарта.

J.M. HAYDN AND HIS WORKS ON THE PAGES OF W.A. MOZART'S LETTERS

S.V. Blinova,

Vologda State University

Annotation: The article examines how the epistolary legacy of W.A. Mozart (and L. Mozart) reflects the personality and works of Johann Michael Haydn (1737–1806). In the letters by Mozart one can find assessments of the human and professional qualities of J.M. Haydn and his wife, W.A. Mozart's requests to his father or sister to send him notes of the works of an older colleague and a description of their performances. All this indicates that Mozart had a keen interest in the music of the «Salzburg Haydn» throughout his life.

Key words: J.M. Haydn, M.M. Haydn, W.A. Mozart, L. Mozart, Salzburg, Wien, works by J.M. Haydn, letters by W.A. Mozart and L. Mozart.

*«Было очень трогательно слышать, как он говорит
об обоих Гайднах или других великих мастерах:
казалось, что слышишь не всемогущего Моцарта,
а их восторженного ученика» (Ф.К. Нимечек)*

Иоганн Михаэль Гайдн (1737–1806), младший брат Франца Йозефа Гайдна, – один из самых значительных австрийских композиторов эпохи

венского классицизма. Он оставил обширное и разнообразное творческое наследие, главное место в котором занимает духовная музыка – латинские и немецкие мессы, реквиемы, «Te Deum», мотеты, градуалы и литании. Светские сочинения М. Гайдна представлены оперой-seria «Андромеда и Персей», зингшпилями, песнями для мужских голосов а cappella, симфониями и дивертисментами, концертами и струнными квартетами, музыкой к драмам (в том числе, к «Заире» Ф.-М. А. Вольтера) и музыкой для зальцбургских колоколов.

Композиторский талант Михаэля Гайдна высоко оценивал Йозеф Гайдн, отдававший ему пальму первенства в области церковной музыки. Такого мнения придерживались и другие музыканты-современники. Э.Т.А. Гофман в статье, опубликованной в 1814 году в «Allgemeine musikalische Zeitung» («Всеобщей музыкальной газете»), писал: «Не оценен по достоинству и такой сильный церковный композитор, как М. Гайдн, который в этом стиле не уступает своему брату, а по серьезности своей далеко его превосходит» [5, с. 26]. Из-за стилистической близости музыки братьев Гайднов при их жизни сочинения одного нередко становились известными под именем другого.

Родство М. Гайдна с одним венским классиком и тесное общение с другим (В.А. Моцартом) обусловили сложность и драматизм его положения как композитора «второго ранга». И при жизни, и после смерти ему пришлось выдерживать сравнение с гениями: «М. Гайдн – талантливый мастер венской школы, оставшийся в тени из-за соседства с Й. Гайдном и Моцартом» [18, S. 6].

Существовало и еще одно обстоятельство, чрезвычайно затруднявшее М. Гайдна к славе: композитор «не принимал никакого участия в распространении своих сочинений (хотя они все же получали известность и за пределами Зальцбурга), десятилетиями не выезжал за пределы городской черты. Он не искал ни тех, кому можно было бы посвятить сочинения, ни заказчиков, ни достойных условий исполнения. Первых он игнорировал, с последними – мирился» [13, S. 12]. И все же иногда заказы на сочинения композитор получал и от самой австрийской императрицы Марии Терезии.

М. Гайдну посвящен ряд исследований зарубежных ученых – обширная монография Х. Янцика [18], диссертация Р. Хесса [14], небольшая книга М. Наги [17], и др. Возрождению интереса к его творчеству в последней трети XX века способствовало осуществленное в 1960–1970-х годах в Будапеште издание серии инструментальных сочинений.

Когда два десятилетия назад композитор оказался одним из «героев» нашего диссертационного исследования [4], в отечественном музыкознании отсутствовали труды его жизни и творчества. В XXI веке. Ситуация стала

меняться начиная с 2008 года – сочинениям М. Гайдна получили рассмотрение в статьях автора этих строк [3], К.А. Жабинского [6], в ряде публикаций и диссертации Т.С. Коваленко [7; 8].

Поскольку М. Гайдн в возрасте 25 лет оказался в Зальцбурге и прожил там 44 года (до самой смерти), одним из наиболее интересных аспектов изучения его жизни и творчества являются личные и творческие контакты с отцом и сыном Моцартами.

В предлагаемой статье идет речь о том, как личность М. Гайдна (отчасти – и его супруги) и его сочинения отражены в эпистолярном наследии В.А. Моцарта и Л. Моцарта. Высказывания В.А. Моцарта приводятся по Полному собранию его писем, опубликованному к 250-летию со дня рождения композитора [11]; не вошедшие в это издание письма Леопольда Моцарта цитируются по монографии Г. Аберта.

Анализ писем необходимо предварить некоторыми фактами биографии М. Гайдна.

Иоганн Михаэль получил приглашение в Зальцбург в 1762 году. Сначала он выполнял обязанности директора оркестра княжеско-архиепископской капеллы, а в 1763 году, после окончания испытательного срока, стал придворным музыкантом и концертмейстером. Эта должность и предопределила постоянные контакты с Леопольдом Моцартом и его детьми – конечно, лишь тогда, когда они находились в Зальцбурге. Для архиепископа С.К. фон Шраттенбаха М. Гайдн оказался подходящей заменой Л. Моцарта на время его длительных путешествий с дочерью и сыном (в отличие от позже сменившего его графа Колоредо, архиепископ С.К. фон Шраттенбах относился к отсутствию Л. Моцарта весьма лояльно).

Если Йозефу Гайдну довелось лично узнать Вольфганга Амадея в начале 1780-х годов, когда тот уже переехал в Вену и вступил в пору зрелости, то «младший Гайдн», вероятно, познакомился с ним, когда Моцарту было лишь 6 лет. Их первая встреча могла произойти в конце 1762 – первой половине 1763 года. Более тесными контакты М. Гайдна с семьей Л. Моцарта стали после ее возвращения в Зальцбург из большого концертного турне (Мюнхен, Линц, Вена), начавшегося в июне 1763 года и завершившегося в ноябре 1766 года.

Осенью этого же года М. Гайдн и В.А. Моцарт начали работу над коллективным произведением – ораторией (духовным зингшпилем) «Долг первой заповеди». Юным Моцартом была написана первая часть, М. Гайдном – вторая, сочинение третьей части было поручено великокняжескому камеркомпозитору и органисту А.К. Адльгассеру. Три части оратории исполнялись при дворе с недельными интервалами – 12, 19, 26 марта 1767 года.

Скорее всего, именно тогда Вольфганг и М. Гайдн впервые соприкоснулись с музыкой друг друга.

Одну из партий – Милосердия Божия – в оратории пела Мария Магдалена Липп, будущая супруга М. Гайдна. Вполне вероятно, что именно в эти весенние дни композитор обратил внимание на талантливую, обладавшую прекрасным сопрано и незаурядной колоратурой певицу, которая в течение трех лет обучалась на средства самого архиепископа в Венеции, а 8 января 1765 года была принята в зальцбургскую капеллу.

Творческое сотрудничество Моцарта и М.М. Липп позднее продолжилось. 1 мая 1769 года Мария Магдалена – теперь уже супруга Гайдна (их свадьба состоялась 17 августа 1768 года) – исполнила на зальцбургской премьере моцартовской оперы «Мнимая простушка» партию Розины. «Предпочтительная роль сопрано» в написанном Моцартом в мае 1772 года мотете «Regina coeli», по мнению исследователя, «указывает на то, что произведение предназначалось именно для госпожи Гайдн» [1, с. 321].

Профессиональные контакты, однако, не привели к дружбе семей Моцартов и Гайднов – Л. Моцарт «не видел пользы в более близком общении с этим домом ни для себя, ни для своих детей» [1, с. 304]; «крепкая дружба связывала Моцартов только с верным Шахтнером; с большинством остальных, даже если они как художники и заслуживали всяческого признания (например, Михаэль Гайдн и Каетан Адльгассер), более близкое знакомство по тем или иным обстоятельствам было невозможно» [2, с. 15].

Письма сына и отца Моцартов дают представление об их отношении к Гайдну-творцу и Гайдну-человеку, а также и к его супруге. Систематизируя имеющиеся в письмах сведения о М. Гайдне и М.М. Гайдн, мы условно разделили их на две группы.

К первой отнесем те, в которых содержатся *обобщенные оценки личных и профессиональных качеств и образа жизни Иоганна Михаэля и Марии Магдалены*, ко второй – связанные с более частными моментами, как правило, с какими-либо конкретными сочинениями М. Гайдна.

Оценку В.А. Моцартом М. Гайдна-композитора в целом находим в письме от 4 сентября 1776 года, написанном в Зальцбурге и адресованном падре Мартини. В нем Моцарт называет своего старшего коллегу в числе двух зальцбургских «замечательных знатоков контрапункта» наряду с Адльгассером [11, с. 41].

Об уважительном отношении В.А. Моцарта к М. Гайдну свидетельствует и тот факт, что он, уже став прославленным композитором, уговаривал М. Гайдна посетить Вену и неоднократно приглашал его себе в гости [9, с. 438-439].

439]. Об этом, в частности, следует из его письма сестре от 2 августа 1788 года: «Прошел уже год с тех пор, как я написал ему и пригласил его к себе. Но он не ответил мне» [11, с. 438-439]. Отметим попутно, что «оседлая» жизнь в Зальцбурге вполне устраивала Гайдна, и он не стремился к каким-либо, даже кратким, путешествиям.

Отношение к М. Гайдну Моцарта-отца было не столь дружелюбным.

Некоторые свойства четы Гайдн были вовсе не симпатичны ни Леопольду, ни Вольфгангу Амадею: «Семейство Моцартов критически относилось к частной жизни Гайдна и его супруги. Письма их полны презрительных намеков по поводу склонности мадам Гайдн делать долги, чрезвычайного пристрастия Михаэля к пиву и вину и его мужицких манер. <...>. Но это не препятствовало обоим Моцартам – и отцу, и сыну – с величайшим уважением относиться к Михаэлю Гайдну как музыканту» [12, с. 134]. Особенно часто в этой связи исследователями цитируются слова Л. Моцарта из письма к сыну от 24 сентября 1778 года: «Г. Гайдн – человек, заслуги которого в музыке ты не станешь отрицать» [цит. по: 1, с. 304].

Негативную реакцию Моцартов (и отца, и сына) вызывала склонность М. Гайдна к выпивке (помимо жалованья, Гайдн и его супруга ежедневно получали от архиепископа порцию тирольского вина).

В некоторых случаях просто поражает уничижительный тон, звучащий в некоторых письмах Л. Моцарта. Так в письме к сыну от 29 декабря 1777 года он восклицает: «И кто же, думаешь, стал органистом у св[ятой] Троицы? Г[осподин] Гайдн! Все смеются. Этот – дорогой органист; после каждой литании он вылакает четверть вина, на остальные службы он посылает Липпа, а тот тоже хочет пьянствовать» [цит. по: 1, с. 303].

29 июня 1778 года Леопольд продолжает речь в том же духе: «После обеда во время литании и “Te Deum laudamus” (в присутствии архиепископа) Гайдн играл на органе, однако столь отвратительно, что все мы ужаснулись. Но это был только легкий хмель, [а] голова и руки вовсе не могли прийти к согласию друг с другом <...> Немного лет понадобится Гайдну, чтобы долакаться до водянки, ибо и теперь на все чересчур ленивый он будет становиться все ленивее по мере того, как будет стареть» [цит. по: 1, с. 303].

В ответном письме к отцу из Парижа от 9 июля 1778 года юный Вольфганг тоже осуждает вредную привычку М. Гайдна: «узнав про пьяного Гайдена, посмеялся от души <...> Это ведь позор, когда такой искусный человек по своей собственной вине приводит себя в такое состояние, когда не может исполнить своего долга, когда ему поручено дело во Славу господу, да еще в присутствии архиепископа и всего двора, и когда церковь полна народом.

Это отвратительно, и это одна из причин, почему Зальцбург мне так ненавистен. Грубые, опустившиеся, беспутные придворные музыканты – никакой благородный воспитанный человек не может ужиться с ними. Вместо того, чтобы опекать их, он поневоле будет их стыдиться» [11, с. 136].

В переписке с отцом находим неблагоприятное суждение младшего Моцарта и о Марии Магдалене Гайдн. В письме в Зальцбург к аббату Йозефу Буллингеру от 7 августа 1778 года В.А. Моцарт позволяет себе весьма ироничный тон: «... Гайденша слишком болезненна. Она в своем строгом образе жизни переусердствовала. Таких больше и не сыщешь! Меня удивляет то обстоятельство, что она среди своих вечных самобичеваний, самоистязаний, ношения покаянных рубищ, сверхстрогих постов и ночных молебнов умудряется до сих пор не потерять свой голос! – – и он у нее еще долго сохранится – и вместо того, чтобы становится хуже, будет все лучше; и надо бы господа причислить ее в конце концов к лику святых» [11, с. 162].

Как видим, оценки личности Гайдна и его супруги в письмах Моцартов очень противоречивы – одобрительное отношение к ним как к музыкантам сочетается с резкой критикой их поведения в быту.

Если письма Моцартов рисуют супругу М. Гайдна как особу легкомысленную, отличавшуюся весьма вольным поведением и не умевшую обращаться с деньгами, то в других источниках ее образ выглядит более привлекательным. Разумеется, будучи востребованной и успешной певицей, она не имела возможности уделять достаточное внимание домашнему хозяйству и вряд ли могла стать образцовой женой. Но «брак М. Гайдна с Марией Магдаленой вовсе не был так неудачен и несчастен, каким его позднее характеризовали биографы. Во всяком случае, Мария Магдалена была наделена художественным чутьем и к призванию своего супруга относилась совершенно иначе, чем жена Йозефа Гайдна» [17, S. 13].

Перейдем к встречающимся в эпистолярном наследии отца и сына Моцартов *описаниям конкретных сочинений М. Гайдна*.

В письмах Л. Моцарта не раз звучат одобрительные отзывы об услышанных им сочинениях зальцбургского коллеги.

В письмах сыну от 30 сентября и 6 октября 1777 года он хвалил его музыку антрактов к «Заире» Вольтера, «подробно охарактеризовал ее и рассказал ему в письме, как архиепископ к чести Гайдна заявил за столом, что он не верил, что Гайдн в состоянии создать что-нибудь подобное; вместо пива он-де не должен пить ничего, кроме бургундского, и повелел отсчитать ему в качестве вознаграждения 6 кронталеров» [1, с. 304].

В письме от 1 ноября 1777 года, поведав Вольфгангу об исполнении одной из месс Гайдна, Л. Моцарт привел подробные сведения об ее уникальном исполнительском составе и передал свои впечатления от ее звучания: «Мне все исключительно понравилось... <...> Что мне особенно понравилось, так это то, что гобой и фаготы весьма приблизились к человеческим голосам; tutti должно было казаться настоящей вокальной музыкой с большим составом [исполнителей] вследствие того, что сопрановые и альтовые голоса, дублированные шестью гобоями и альтовыми тромбонами, хорошо уравнивали множество теноровых и басовых голосов и pleno [здесь – полнота звучания] была столь величественной, что я охотно отдал бы за нее гобойное соло...» [цит. по: 1, с. 326-327].

«Правда, когда Михаэль Гайдн в 1787 году создал оперу “Andromedo e Perseo”, Л. Моцарт счел, что он отнюдь не гений театральной музыки и что арии главных действующих лиц сочинены совсем как для мальчиков-певчих» [1, с. 304].

На страницах писем Вольфганга Амадея упоминания различных сочинений И.М. Гайдна появляются в связи с двумя поводами. Один из них – *желание Моцарта получить те или иные его сочинения*. При этом в одном случае речь идет о нотах, ранее собственноручно переписанных самим Вольфгангом и оставшихся в Зальцбурге, в другом – о тех, которые специально для сына должен постепенно в виде партитуры переписать его отец, в третьем – о нотах, которые Моцарт просит на время позаимствовать у самого автора. Другим поводом для таких упоминаний была потребность рассказать отцу об уже *состоявшихся исполнениях сочинений М. Гайдна*.

Представляется целесообразным упорядочить упоминания сочинений М. Гайдна в письмах В.А. Моцарта, рассмотрев их в хронологическом порядке, независимо от повода.

Первый раз в письмах будущего классика речь о М. Гайдне заходит в письме сестре из Болоньи от 24 марта 1770 года. В нем он просит: «Напиши также, как тебе нравятся гайдновские менуэты, лучше ли они, нежели первые» [11, с. 32]. Комментарий редактора освещает историю вопроса. «Первые» менуэты – это 12 менуэтов М Гайдна, которые Наннерль услышала на балу в Зальцбурге, затем «без ведома композитора» получила их ноты, и, «списав партию первой скрипки, отослала брату в Болонью, чтобы Вольфганг сделал клавирные обработки менуэтов. В мае – июле 1770 года Моцарт работал над менуэтами и отослал обработки 12 менуэтов сестре (произведения позже были утеряны)» [11, с. 32]. Известно также, что Наннерль просила Вольфганга

непременно сделать клавирную обработку и второй серии менуэтов (из 6 танцев).

Творческое освоение юным гением музыки М. Гайдна продолжилось и в Германии. В письме отцу из Мюнхена от 6 октября 1777 года Моцарт сообщал: «мы играли как раз 2 квинтета Гайдна» [11, с. 58].

Таким образом, первыми опусами М. Гайдна, привлечшими внимание Моцарта и упомянутыми на страницах его писем, стали инструментальные произведения. В дальнейшем, в письмах венского периода, фигурируют уже исключительно духовные сочинения мастера.

В письме к отцу из Вены от 4 января 1783 года Моцарт просил прислать ему некоторые собственные симфонии и добавлял: «Там есть еще контрапункты Эберлина на бумаге небольшого формата в синем переплете и кое-какие вещи Гайдна, которые я очень хотел бы получить для барона фон Свитена, у которого я бываю по воскресеньям с 12 до 2 часов. Скажите мне, пожалуйста, важны ли фуги в последних мессах Гайдна, или в вечернях, или там и там? Если да, то Вы меня очень обяжете, оформив две вещи постепенно в виде партитур» [11, с. 364].

Через три месяца в письме к отцу от 12 марта Моцарт вновь высказал аналогичную просьбу: «еще пришлите «Tres sunt» Гайдна – пока не сможете прислать еще какие-нибудь его вещи. Я бы с таким удовольствием послушал «Lauda Sion»! «Tres sunt» есть у вас в варианте, переписанном *моей рукой*. Большим успехом пользуется fuga из «Te domini speravi», точно так же, как «Ave Maria» и «Tenebrae» [11, с. 372]. А 29 марта Вольфганг еще раз напомнил отцу: «прошу вас не забыть про “Lauda Sion”» [11, с. 373].

2 августа 1788 года, когда отца уже не было в живых, Моцарт адресовал свои просьбы сестре: «Я очень хотел бы, чтобы Гайдн дал мне на время *партитур* своих 2 месс-тутти и Graduali. Я с благодарностью вышлю их потом обратно <...>. Итак, очень прошу тебя переправить мне эти вещи. Пригласи его к себе и сыграй ему что-нибудь из моего Новенького: например, трио; да и квартет не может ему не понравиться» [11, с. 438–439]. Вторая просьба свидетельствует о том, что для Моцарта было важно, чтобы его старший коллега тоже продолжал знакомиться с его музыкой.

В последний раз Моцарт запрашивает сочинение М. Гайдна в письме к Антону Штолю в Баден от 12 июля 1791 года, написанном за пять месяцев до смерти: «У меня к вам просьба, вот она: сделайте милость, пришлите мне с первой же каретой завтра поутру мою мессу B-dur, которую мы исполняли в минувшее воскресенье, вместе с хоралом B-dur Михаэля Гайдна – это мы тоже

исполняли. Но, разумеется, не партитуры, а голоса – потому что меня попросили дирижировать в одной церкви» [11, с. 489].

Утверждение исследователя о том, что «позднейшее из упоминаний о М. Гайдне в моцартовской переписке относится к августу 1788 года» [6, с. 72], справедливо лишь по отношению к письмам, изданным в России в 2000 году [9], и должно быть скорректировано.

Таким образом, благодаря личной инициативе, усилиям и энтузиазму В.А. Моцарта сочинения М. Гайдна звучали в Вене и на воскресных музыкальных собраниях у барона ван Свитена, и, по крайней мере, в одной из церквей, а также в доме Моцартов. Последнее часто было заслугой Констанции: «Если супруга хотела сделать ему приятный сюрприз на семейном празднике, то она тайком организовывала для него исполнение нового церковного сочинения Михаэля или Йозефа Гайднов» [цит. по: 9, с. 144].

В списке сочинений М. Гайдна, которые когда-либо были востребованы Моцартом, а затем получены и, вероятно, исполнены, значатся: две серии менуэтов, два квинтета, fuga на четыре голоса «*In te domini speravi*» для двух скрипок и органа, «*Tenebrae*» на четыре голоса с органом, «*Ave Maria*» pro adventu Domini для сопрано соло с двумя скрипками и органом, «*Tres sunt*», «*Lauda Sion*», Хорал B-dur.

Как видим, интерес В.А. Моцарта к произведениям зальбургского коллеги начался в ранние годы и не ослабевал до конца жизни. Гениальный композитор знакомился с ними не только в своем родном городе – потребность изучать, исполнять и обсуждать их, несмотря на обилие других самых ярких впечатлений, возникала у него и во время юношеских путешествий, и в венский период.

Все это не могло не отразиться на собственных произведениях Моцарта. Результаты изучения музыки Иоганна Михаэля обнаруживаются и в его музыкальном языке, и в композиционных приемах. Исследователи находят их преломление в духовных и светских сочинениях Моцарта – в мессах, офферториуме, Реквиеме, симфониях, в том числе, в симфонии «Юпитер» [подробнее об этом см.: 3], дивертисменте для 6 инструментов, в скрипичной сонате A-dur и т.п.

Симптоматично, что здесь, как и в случае с Йозефом Гайдном, влияние двух авторов было обоюдным: «Но не только Моцарт учился у М. Гайдна; старший также взял многое у младшего, как это всегда и должно быть в здоровом развитии» [15, Sp. 1940].

Список источников и литературы

1. *Аберт Г. Моцарт. Часть I. Часть I.* / Пер. с нем., вступ. статья, коммент. К.К. Саквы. М.: Музыка, 1987. 544 с.
2. *Аберт Г. Моцарт. Часть I. Часть II.* / Пер. с нем., вступ. статья, коммент. К.К. Саквы. М.: Музыка, 1988. 608 с.
3. *Блинова С.В. Иоганн Михаэль Гайдн: забытый зальцбургский мастер* // Вопросы музыкознания и музыкального образования: сб. научных трудов. Вып. 4. Вологда: Русь, 2008. С. 5-28.
4. *Блинова С.В. Формирование и функционирование тематизма в венской симфонической школе XVIII века (композиторы «второго ранга»): дис... канд. искусствоведения; Государственный институт искусствознания. М., 2000. 481 с.*
5. *Гофман Э.Т.А. Старинная и новая церковная музыка* // Музыкальная эстетика Германии XIX века. М.: Музыка, 1982. С. 8-32.
6. *Жабинский К. Заупокойные мессы Михаэля Гайдна в контексте эволюции жанра* // Композиторы «второго ряда» в историко-культурном процессе. Сборник статей / ред., сост. А.М. Цукер; Ростовская гос. консерватория им. С.В. Рахманинова. М.: Композитор, 2010. С. 71-79.
7. *Коваленко Т.С. Духовные сочинения М. Гайдна в контексте австрийской музыкальной традиции XVIII века: дис... канд. искусствоведения; Российская академия музыки им. Гнесиных. М., 2012. 223 с.*
8. *Коваленко Т.С. Михаэль Гайдн как церковный композитор* // Старинная музыка. 2011. № 1-2. С. 39-42.
9. *Луцкер П., Сусидко И. Моцарт и его время.* М.: Классика-XXI, 2008. 624 с.
10. *Моцарт В.А. Полное собрание писем; [И.С. Алексеева (пер. с нем., фр., англ., предисл.) и др.].* – М.: Междунар. отношения, 2006. 536 с.
11. *Моцарт В.А. Письма / пер. с нем., франц., итал., лат. М.: Аграф, 2000. 448 с.*
12. *Эйнштейн А. Моцарт. Личность. Творчество.* Пер. с нем. под ред. Е.С. Черной. М.: Музыка, 1977. 454 с.
13. *Biba O. Joseph und Michael Haydns Weg von Rohrau in die Grosse Musikalische Welt* // Festschrift dem Gedenken an Joseph und Michael Haydn gewidmet. Rohrau, 1982. S. 7-13.
14. *Hess R. Serenade, Cassation, Notturmo und Divertimento bei Michael Haydn (Diss.).* Mainz, 1963. 216 S.
15. *Jancik H. M. Haydn* // Musik in Geschichte und Gegenwart. Bd. 5. Kassel, Basel, London, New Jork, 1956. Sp.1934–1943.
16. *Jancik H. M. Haydn. Ein vergessener Meister.* Zürich, Leipzig, Wien: Amatlthea-Verlag, 1952. 358 S.
17. *Nagy M. M. Haydn. Leben. Werk. Bedeutung.* Wien, 1981. 33 S.
18. *Somfai L. Vorwort* // Haydn M. Sinfonie D-dur (1774). Budapest, 1973. S. 6.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗМА

З.Д. Добровольская,

*Уральская государственная консерватория
им. М.П. Мусоргского, г. Екатеринбург*

Л.В. Добровольская,

*Северо-Казахстанский Университет им. М. Козыбаева»,
г. Петропавловск, Республика Казахстан*

Аннотация. Авторами предпринята попытка ответа на актуальные вопросы, обусловленные современной ситуацией в мире искусства. Сегодня исследования эпох Ренессанса, средневековья остаются бесконечным источником для новых находок и исканий, что, в свою очередь, связано с огромным количеством унаследованных шедевров. Они не теряют своей актуальности и по сей день, продолжают волновать наш разум. Ставится задача выявления доминантной линии развития эстетической теории в условиях абсолютного плюрализма, выясняется возможность применения эстетического подхода, сформировавшегося в предыдущем столетии, по отношению к современным условиям.

Ключевые слова: стиль искусства, стили в изобразительном искусстве, стили в музыке, модернизм в изобразительном искусстве, авангардизм и модернизм в музыке, постмодерн и авангард.

ARTISTIC AND AESTHETIC ASPECTS MODERNISM

Z.D. Dobrovolskaya,

UGK named after M.P. Musorgsky, Ekaterinburg, Russia

L.V. Dobrovolskaya,

NKSU named after M. Kozybaev, Petropavlovsk, RK

Abstract: The authors attempt to answer the current questions caused by the current situation in the art world. Today, the research of the Renaissance and the Middle Ages remains an endless source for new discoveries and searches, which, in turn, is associated with a huge number of inherited masterpieces. They do not lose their relevance to this day, they continue to excite our minds. The task of identifying the dominant line of development of aesthetic theory in the conditions of absolute pluralism is set, and the possibility of applying the aesthetic approach that was formed in the previous century in relation to modern conditions is revealed.

Keywords: art style, styles in the visual arts, styles in the music, modernism in the visual arts, avant-garde and modernism in the music, postmodern and avant-garde.

Каждый раз в истории цивилизации человечество неизбежно оказывается на пороге неизвестности. Каждое новое столетие предвещает человеку гибель, он всегда ожидает катастрофы. Достаточно вспомнить сколько «концов света» предсказывалось только за последние 20 лет. Сегодня, когда мы достигли

небывалых достижений в области науки и медицины, в эпоху развитых технологий и ядерного оружия, страх гибели кажется вполне закономерным. Тот же страх витал в воздухе и на пороге XX века, начало которого, как выяснится, принесло человечеству две страшные катастрофы, после которых мир уже не мог быть прежним. Произошел перелом человеческого сознания. «Эта проблема выходит далеко за рамки собственно эстетики. Ею активно занимаются философы, социологи, политологи, социальные психологи, культурологи. Однако иметь ее в виду необходимо и эстетикам, искусствоведам, филологам», – пишет В.В. Бычков [5, с. 236].

Неоспоримый факт: нам всегда значительно проще анализировать и структурировать уже случившееся, то есть прошлое. Вещи, умозаключения, теории, традиции – все переживает проверку временем. Можно сказать, время – это чуть ли не главное мерило художественного уровня шедевра. Только преодолев время, став бессмертным образцом, предмет искусства удостоивается статуса шедевра. Теория обретает конкретику и кристаллизуется подобным образом. История наглядно показывает, что в момент рождения теории или концепции всегда есть (за редкими исключениями) доля сомнения, всегда есть риск затеряться в толпе и остаться не услышанным. Время подобно сити пропускает в вечность только яркие и наиболее актуальные идеи. Но находясь в своем настоящем, эти идеи часто витают в воздухе, нет четкого соотношения идеи с действительностью, идентификации концепции с «сущим» здесь и сейчас.

Только с течением времени многие эпохи получили свои имена. Эстетическая теория на протяжении долгих веков исследует образ эпох, подвергает анализу, вносит конкретику в описание мировосприятия человека, его картины мира и самосознания. На сегодняшний день мы имеем достаточное количество увесистых томов, например, об эстетике Ренессанса или средневековья. Однако исследование даже этих эпох остается бесконечным источником для новых находок и исканий, что, в свою очередь, так же связано с огромным количеством унаследованных шедевров, которые не теряют своей актуальности и по сей день, продолжают волновать сердца и будоражить наш разум. И если с прошлым все более-менее понятно, то в какой эпохе существуем мы? К чему мы пришли и есть ли какая-то доминантная линия развития эстетической теории в условиях абсолютного плюрализма. Можем ли мы применять тот же эстетический подход в условиях настоящего, что и, предположим, век назад? Что изменилось, что мы разрушили и что построили за эти сто лет?

Знаменитая мексиканская художница начала XX века Фрида Кало сказала: «Искусство – это аналог крови в социальном организме человечества». Пережив две войны, атомную бомбардировку Хиросимы в 1945 году, «кровь человечества» была заражена, и в попытках «излечиться» искусство стало искать новые средства и объяснения самым волнующим вопросам о смысле и цене человеческой жизни. В это время происходит постепенное установление новых векторов в развитии философских и эстетических концепций. Философская мысль движется по двум направлениям – неоиdealизма и материализма. Таким образом, в русле этих двух диаметрально противоположных течений, оперирующих антагонистскими категориями «Духа» и «Материи», рождаются такие направления, как экзистенциализм, структурализм и другие. Весь этот философский и эстетический опыт оказал прямое воздействие на творческие искания многих представителей искусства того времени.

Вторая мировая война в теории искусствоведения считается точкой разведения двух так называемых «авангардов». В искусствоведческой типологии «второй авангард» часто заменяется термином *модернизм*, однако существуют и прямые противопоставления этих двух явлений. Сам термин, пишет о модернизме Н. Дмитриева, «не содержит никакого указания на специфику обозначаемого явления <...>. Но еще менее приемлемы другие: “авангардизм”, “формализм”. Называть авангардными уместно только такие явления, которые новы на сегодняшний день, а не те, которые, подобно абстракционизму, уже стали достоянием прошлого <...>, поэтому будем пользоваться термином “модернизм” за неимением лучшего» [8, с.199]. Зачастую в истории искусства многие явления получают свои названия случайно. К примеру, можно вспомнить факт возникновения термина «импрессионизм», который возник совершенно спонтанно (что, кстати, вполне отвечает эстетике самого направления) на выставке известного парижского фотографа Гаспара Феликса Турнашона, известного под псевдонимом Надар, в 1874 году, где была представлена картина Клода Моне – «Impression, soleil levant», давшая название направлению. Желая высмеять в своей статье новое направление, молодой и малоизвестный критик Луи Леруа употребил слово «*impressionnistes*», не подозревая, что его насмешка превратится в общепринятый термин и надолго приживется. Таким образом, термины возникают при разных обстоятельствах – либо спонтанно, либо путем долгих споров и поисков. А.П. Саруханян пишет: «термины “модернизм” и “авангардизм” “случайны”, как и большинство прочих, но без разработанного терминологического словаря изучение литературно-художественных явлений

XX в. будет и впредь вестись “на разных языках” или рискует остаться на описательном уровне» [11, с. 10].

Для начала, стоит развести понятия двух, часто путаемых терминов – модерн и модернизм. Модерн – это направление в европейском искусстве конца XIX – начала XX века, прежде всего в архитектуре и живописи. В зависимости от страны имел свое название: в Германии – «югендштилъ», во Франции — «ар-нуво» и т.д. В архитектуре модерн выражается в обращении к природным узорам и элементам, отказе от схематичности и симметрии. Одним из ярчайших представителей модерна является испанский архитектор Антонио Гауди. В живописи модерн отличается достаточным стилевым разнообразием. Здесь можно назвать имена художников – Г. Климта, Э. Мунка, Л. Бакста, М. Врубеля и других. В музыкальном искусстве к модерну можно причислить творчество композиторов – С.В. Рахманинова и А.Н. Скрябина.

Стоит также упомянуть еще одно известное в искусствоведении употребление термина «модерн». Его можно встретить в трудах, относящихся к позднему периоду античной культуры. Христиане того времени нарекали себя латинским словом *moderni*, а прочих язычников пренебрежительно называли *antiqui*.

В современной западной теории под модернизмом обычно подразумевают не одно конкретное явление или направление в искусстве, а целый круг направлений и стилей, возникших как реакция на научно-технические достижения человечества и все связанные с ними последствия. Относительно временных границ у исследователей нет единого мнения. Одни ученые говорят о второй половине XIX века, другие о начале XX века. Примерные рамки модернизма таковы – это 40-70-е годы XX столетия. В любом случае направление возникло не на пустом месте, корни многих течений в искусстве уходят не только в предшествующее столетие, а на много веков дальше. Модернизм явился весьма закономерным результатом осмысления теоретиками, философами и художниками авангарда действительности, сущности искусства и его места в жизни человека. Можно сказать, что модернизм – это рефлексия по поводу авангарда, попытка усовершенствовать, созданный на руинах классической эпохи «храм» в честь нового искусства. Модернисты сделали шаг к переосмыслению претенциозного характера искусства авангардистов, которые призывали распрощаться с ненавистой классикой и наконец, освободиться от гнета консерватизма. Модернизм сбавляет обороты революционности. Когда погоня за открытиями и новизной утихла, от авангарда осталась масса многообещающих, но лишь схематично намеченных концептов. Можно привести в пример массу авангардных

художников и их провокационные идеи, возросшие в эпоху модернизма в творчестве следующего поколения. В изобразительном искусстве можно назвать имя Марселя Дюшана, создателя знаменитого «Фонтана» и техники ready-made. Позже под его влиянием появятся такие модернистские направления, как концептуализм и поп-арт. Концептуальное искусство расцветает в эпоху модернизма. В разных формах художники представляют обществу свои произведения, акцентируя внимание на подаче и презентации. Модернисты идут дальше авангарда и совершают попытку выйти за рамки собственно искусства, за границы условности объект-реципиент. В первую очередь, это новый тип – *перформансы* и *энвайронменты* (с англ. англ. environment – среда, спектакль с участием зрителей). В условиях вовлечения зрителя в арт-пространство, происходит размывание границ, искусство теперь существует не как изолированный арт-объект, а в контексте окружающей среды и условиях окружающего пространства, оно становится частью жизни и больше не является статичным художественным объектом.

Таким образом, становится не ясно, что есть искусство, а что не искусство, грань размывается и более того, с каждой новой попыткой все сильнее преодолевается. Такой подход становится тенденцией в эпоху модернизма. Подобные акции приобретают художественную уникальность, ведь происходящее здесь и сейчас арт-событие невозможно будет возобновить в тех же условиях и ситуации, при той же публике. Вследствие снятия рамок, открывается бесконечное поле трактовок и инвариантов. В эстетике складывается ситуация абсолютного плюрализма. Искусство больше не изолировано, оно открыто для любой среды и готово к обмену опытом с другими областями человеческой деятельности – например, с массовой культурой. Здесь можно вспомнить одно из направлений модернизма – поп-арт, которое активно исследует предметы массового потребления и процессы подмены традиционных ценностей художественного творчества.

В начале двадцатого столетия в эстетической и философской теории происходит ряд изменений. На смену классическому типу мышления приходит неклассический. Происходит отказ от идей классической философии, которые были сформулированы еще в эпоху Античности и являлись основой философствования практически до конца XIX века.

Неклассический тип мышления сформировался на грани науки и философии, когда классическая гносеология и антропология оказалась бессильна в объяснении явлений действительности. Многовековой фундамент классической теории стал давать трещину под прессом фрейдистских открытий «сверх-Я» и «оно», а также общей теории относительности А. Эйнштейна.

Подобные прецеденты стали посягать на устоявшееся отношение к «простой и понятной природе». Природа оказывается гораздо сложнее и таинственней, с каждым новым открытием увеличивается круг вопросов, приходит осознание количества массы загадочных объектов, которые не вписываются в рамки привычных теорий и требуют новых средств и форм. Эстетический принцип мимесиса (подражания природе) оказывается больше не актуальным. Таким образом, неклассическая эстетика возникает как реакция на беспомощность вековых «природных» образцов, а также как возражение позитивистской ориентации на «логику вещей». Неклассический тип философствования явился определяющим фактором в «новой» эстетике модернизма.

Но если переход от классики к «не классике», то есть к авангардизму (а вслед за ним и к модернизму) был достаточно явственным, то переход от модернизма к постмодернизму до сих пор вызывает множество вопросов. Попытаемся установить хронологическую грань, относительно которой у многих исследователей возникают разногласия. Когда же «модерн» становится вчерашним днем, а «постмодерн» современностью?

Первое противоречие заключается в том, что термин «постмодерн» хронологически появился несколько раньше, чем наступила сама эпоха. Можно сказать и по-иному: эпоха началась раньше, чем для ее обозначения сформулировали подходящий термин. Дело в том, что впервые термин был использован еще в 1917 году немецким философом Р. Панвицем. В своих текстах он с ницшеанским воодушевлением называет «постмодерном» новое поколение, чье призвание – бороться и преодолевать декадентские настроения и упадок европейской культуры. Несмотря на то, что в данном случае смысл термина имеет мало общего с эстетической концепцией постмодернизма, перед нами показательный случай употребления термина ранее наступления эпохи, для обозначения которой он используется. Далее понятие «постмодерна» будет встречаться еще в нескольких трудах 1930-х годов – например, у Арнольда Тойнби. Несколько позднее, уже в 1960-х годах, термин «постмодерн» фигурирует в исследованиях американских искусствоведов для определения кризисной ситуации литературы авангардисткой ориентации. Изначально он носил негативный характер, но позже был переосмыслен. На постмодернизм начинают возлагать надежды, как на способ выхода из кризиса. Примерно в этот же период возникает новый архитектурный стиль, отвечающий последним тенденциям времени и одновременно продолжающий традиционный подход, который тоже именуется постмодерном.

Как видно из вышеприведенных примеров, термины «постмодернизм» и «постмодерн» не сразу приобретают те значения, которые они имеют сегодня.

Примерно до конца семидесятых годов XX столетия ими обозначались определенные явления в разных областях культуры и искусства, не отражавшие, однако, философско-эстетического понимания целостной картины мира, свойственного той эпохе. Впервые философское значение понятие «постмодернизм» приобретает у французского философа-постструктуралиста Жана-Франсуа Лиотара, в его программной работе «Состояние постмодерн: доклад о знании» («La condition postmoderne. Rapport sur le savoir», 1979). Здесь анализируется социальное и культурное состояние общества второй половины XX века, в поле зрения оказывается весь пережитый и накопленный человечеством опыт. Ф. Лиотару удается зафиксировать ментальную специфику современной ему эпохи. Вопрос «постмодерна» он ставит следующим образом: «Предметом этого исследования является состояние знания в современных наиболее развитых обществах. Мы решили назвать его “постмодерн”. Это слово <...> обозначает состояние культуры после трансформаций, которым подверглись правила игры в науке, литературе и искусстве, в конце XIX века» [10, с. 9]. XX век в эстетической теории отмечен крайней неоднородностью возникающих и исчезающих течений и направлений в искусстве. Тем не менее, все они возникали в русле магистральных концепций – модернистской и пришедшей ей на смену постмодернистской. Постмодерн изначально явился реакцией протеста модернизму, однако при более глубоком анализе обнаружилось продолжение намеченных модернизмом векторов развития искусства, качественно и концептуально не противоречащих его теории. При этом формы, в которое искусство постмодерна облекает все достижения авангардизма и модерна, предстают вполне академичными.

В чем же суть постмодернизма? Ф. Лиотар рассматривает ситуацию «постмодерн», как недоверие к «великим метаповествованиям» [10, с. 10]. Под «великими метаповествованиями», вероятно, подразумевается комплекс легитимных установок, определяющих отношение к современному искусству; некая призма восприятия, формировавшаяся несколько столетий под влиянием гегелевской диалектики, позитивизма, веры в прогресс; гарант общечеловеческого счастья. Становление теории постмодернизма и обнаружение подобных настроений происходит примерно в 60-х годах XX века. Именно в это время наблюдается некий перелом общественного сознания, пусть не до конца осмысленный теоретически, однако имеющий всеобщий характер.

Процесс становления постмодернизма происходил постепенно, и, зародившись в 60-х, вероятнее всего, продолжается и по сей день. При этом, не смотря на устоявшееся употребление термина «постмодернизм»

исключительно в отношении XX века, существуют мнения о его существовании гораздо ранее. Об этом, в частности, говорил постмодернистский писатель-теоретик Умберто Эко, утверждавший, что «постмодернизм – не фиксированное хронологическое явление, а некое духовное состояние <...> В этом смысле, правомерна фраза, что у любой эпохи есть собственный постмодернизм» [6]. Следуя за У. Эко, многие исследователи относят к числу постмодернистов Ф. Ницше, Ф. Кафку и даже святого Августина, «постмодернизм теперь обнаруживают разве что не у античных авторов» [9, с. 3]. Однако, слова Умберто Эко стоит понимать несколько иначе. Все «постмодернизмы», известные истории, всегда носили локальный характер – в таком понимании они соотносятся с конкретным историческим периодом в развитии культуры, с определенными новаторскими теориями и отдельными фигурами. Однако постмодернизм XX века обладает некой глобальностью и всеобщим характером, он фиксирует мироощущение целого поколения, массовое настроение эпохи.

Возникновение постмодернизма датируется шестидесятыми годами XX века не случайно. В этот период в Европе происходит масса знаковых исторических событий, знаменующих собой переход к индустриальному обществу и начало так называемой эпохи *постмодерна*. Осуществляется скачок в развитии электронных и информационных технологий. Однако наряду с утопической верой в скорую колонизацию Марса и счастливое будущее человечества в европейском обществе явно обнаруживается кризис. Происходит разочарование в возможности переустроить действительность, идеи К. Маркса у нового поколения 1960-х больше не вызывают доверия. Яркое подтверждение этому – произошедшие в мае 1968 года в Париже забастовки и демонстрации леворадикальных студенческих групп, требующих смены правительства и переустройства общества в целом. Эти события явились знаковыми не только для французского общества, они обнаружили кризисную ситуацию всего европейского общества второй половины XX века. Таким образом, именно 1968 год принято считать отправной точкой в развитии постмодернизма и формировании нового типа мышления прогрессивного поколения. Социально-политические изменения в европейском обществе оказывают прямое воздействие на все сферы культуры и искусства. Смена векторов направления, социально-культурной ситуации, возникновение новой картины мира и нового мироощущения обнаруживают себя непосредственно в условиях искусства. Именно в этой сфере человеческой детальности мы имеем возможность наглядно проследить особенности постмодернистской

ментальности, выявить принципиально новый подход к художественному выражению настроений эпохи.

Говоря о конкретных эстетических теориях постмодернизма, нельзя не упомянуть нашумевшую статью Ролана Барта «Смерть автора», вышедшую в 1967 году, и вызвавшую массу противоречивых реакций. В своей работе Барт говорит о творчестве художника как об особой *языковой игре*. Личность автора оказывается абсолютно абстрагированной от произведения искусства, так как больше он не является транслятором божественных идей из высоких материй, а лишь искусным жонглирует огромным множеством написанного и выказанного много веков назад. «Всё давно уже сказано, но так как никто не слушает, приходится постоянно возвращаться назад и повторять всё сначала», – замечал французский писатель Андре Жид. О постоянном возвращении и повторении говорил и один из предвестников постмодернизма в литературе, аргентинский писатель Хорхе Луис Борхес. В эссе «Четыре цикла», он утверждал, что существует всего четыре истории, которые литература будет пересказывать вечно. Первая история об укреплённом городе, вторая – о возвращении, третья о поиске и четвёртая – о самоубийстве Бога. Классические примеры этих историй, которые приводит сам Борхес: Илиада и Одиссея Гомера, путешествие Ясона, распятие Иисуса и самопожертвование Одина.

В условиях сложившейся ситуации автор становится лишь интерпретатором или скриптором, его главная роль в создании произведения – это фиксация, «производство» текста. Таким образом, по Барту, после рождения текста его автор «умирает», а текст начинает жить своей жизнью в сознании каждого отдельного читателя. По этому поводу очень точно высказался испанский философ Ортега-и-Гассет: «Жизнь – это одно, Поэзия – нечто другое, так теперь думают или, по крайней мере, чувствуют. Не будем смешивать эти две вещи. Поэт начинается там, где кончается человек. Судьба одного – идти своим “человеческим” путем; миссия другого – создавать несуществующее» [12, с. 4].

В шестидесятые годы XX века появляется новое поколение писателей, у которых обнаруживается принципиально иной подход и стиль письма. В это время, не зависимо друг от друга, создают свои произведения Владимир Набоков, Хулио Кортасар, Уильям Берроуз, Курт Воннегут и другие. Несмотря на самобытность каждого из авторов, их произведения объединяет наличие специфических приемов, присущих постмодернистской литературе: цитатность, интертекстуальность, пастиш, игру, иронию, метапрозу и др. Прием *метапрозы*, или «рассказа в рассказе» – ярчайший пример следования по пути, намеченному деконструктивистами. Главный эффект данного приема

– неожиданность, продвижение сюжета по неизвестной канве, создание ситуации запутанности и, возможно, абсурда. Подобный прием можно найти в романе И. Калвино «Если однажды зимней ночью путник»: перед нами предстает читатель, который пытается прочесть произведение с таким же названием.

Ирония, черный юмор призваны, по мнению Ролана Барта, вызвать удовольствие у реципиента, так как речь идет о серьезных темах, высказанных с определенной долей иронии, в игровой форме. Ироничность напрямую связана с *цитатностью*. Для постмодернистской прозы оказывается весьма характерными манипуляции с готовыми формами и сюжетами, имитации в ироничной форме стилей и языка определенных эпох, либо же отдельных узнаваемых авторов. Наряду с цитатностью возникает эффект пародийности и карнавальности. Ирония, с одной стороны, отрицает традиционный эстетический дискурс, с другой стороны – начинает свой собственный дискурс, вовлекая в него все возможные методы и подходы, известные эстетике.

Следующий признак постмодернизма – *игра*. Она обнаруживает себя в разных формах: смешение старого и нового, языковые игры, игры писателя с читателем, игры фактами. Примерами использования игры являются произведения Хорхе Борхеса и Курта Воннегута, на страницах которых читатель может встретить самого автора. Игра предполагает наличие *смысловых лабиринтов*, события не ограничены одним единственно возможным исходом, читатель всегда оказывается в ситуации непредсказуемости и ожидания, исход игры неизвестен. Посредством вовлечения в игру и читателя и писателя, создавая мост между разными эпохами, возникает ситуация диалога и взаимообмена. Возможность бесконечно интерпретировать текст обогащает художественное пространство новыми смыслами. Таким образом, *игра* как особый вид человеческой деятельности становится отражением ключевого постмодернистского принципа диалогичности и плюрализма. Новые возможности, предоставленные постиндустриальному обществу, позволяют увлечься этой игрой. Новые технологии вполне удовлетворяют эти запросы – достаточно вспомнить компьютерные игры и симуляторы «жизни», которые сегодня пользуются особой популярностью.

Из выше сказанного, приведенных точек зрения второй половины XX века, касающихся постмодернизма, можно сделать определённые выводы. Постмодернизм, несмотря на существование разных концепций и формулировок, обладает переделённым спектром характеристик и особенностей, позволяющих нам детерминировать его и отграничить от прочих

мировоззрений и понятий. Доминирующим качеством, как нам кажется (если о доминанте можно вообще говорить, так как постмодернизм стремится аннулировать какую бы то ни было централизацию), является *плюрализм*, являющийся основополагающим принципом и методом эпохи. Он допускает одновременное сосуществование противоположных точек зрения, концепций, стилей и направлений в эстетической, философской и прочих сферах человеческой жизни. Данный принцип является фундаментальной основой мировоззренческой картины постиндустриального общества второй половины XX века и остается таковым в наше время.

В условиях прогресса, постоянно ускоряющегося темпа жизни человеческое мышление приобретает фрагментарность. Информацию теперь необходимо усваивать значительно быстрее, ведь ее объем с каждым днем все увеличивается и становится непосильной ношей для обычного человеческого сознания. В условиях постоянного обновления, прогресса и изменчивости возникает ситуация *сомнения* и *открытости* для новых трактовок и *интерпретаций*, что, в свою очередь вызывает *ироническое* отношение к действительности и к истории. Критикуя опыт прошлых столетий, постмодернизм не выдвигает одного единственного варианта развития, но предлагает огромное количество возможных методов осуществления процессов в современном обществе.

Список источников и литературы

1. Автономова Н.С. Возвращаясь к азам // Вопросы философии. М., 1993. № 3. С. 17–22.
2. Барт Р. Избранные работы: семиотика, поэтика. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
3. Бауман З. Спор о постмодернизме // Социологический журнал. М., 1995. № 4. С. 69–80.
4. Бычков В.В. Эстетика: Учебник. М.: Гардарики, 2004. 556 с.
5. Вайнштейн О.Б. Философские игры постмодернизма // Апокриф. М., 1992. № 2. С. 12–31.
6. Губман Б.Л. Общечеловеческие ценности и эпоха постмодернизма // Культура и ценности. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992. С. 3–7.
7. Дмитриева Н. Живое прошлое. Судьбы искусства: век XIX, век XX // Иностранная литература. 1988. № 2. С. 198–208.
8. Зверев А. Черепаха Квази // Вопросы литературы М., 1997. № 3. С. 3–23.
9. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.: Ин-т эксперим. социологии; СПб.: Алетейя, 1998. 159 с.
10. Саруханян А. К соотношению понятий «модернизм» и «авангардизм» // Авангард в культуре XX века (1900 – 1930 гг.): Теория. История. Поэтика: В 2 кн. / под ред. Ю.Н. Гирина. М.: ИМЛИ РАН, 2010. 600 с. Кн. 1. 2010. 600 с.

11. Турбина Е.Г. Посттоталитарная культура: «все дозволено» или «ничего не гарантировано»? // Вопросы философии. М., 1993. № 3. С. 23-27.
12. Федорова Л.В. Философские основания эстетики постмодернизма. М.: ИНИОН, 1993. 41 с.
13. Эко У. Заметки на полях «Имени розы» // У. Эко. Имя розы. М.: 1997. 160 с.
14. Эпштейн М. От модернизма к постмодернизму: диалектика «гипер» в культуре XX века // Новое литературное обозрение. М., 1995. № 16. С. 32-46.

ПРЕЛЮДИИ Ф. ШОПЕНА КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ПАРАДОКС

А.В. Дьячков, Лян Сяосюэ,

*Институт музыки, театра и хореографии Российского
государственного педагогического университета имени А.И. Герцена,
Санкт-Петербург*

Аннотация. Авторы статьи в проблемном ключе раскрывают эволюцию жанра прелюдии на примере творчества Ф. Шопена – от инструментальной интродукции, не имеющей самостоятельного значения и используемой для практических целей подготовки к последующему музыкальному «событию», – к полной эмансипации прежде зависимого жанра.

Ключевые слова: прелюдия, прелюдирование, интродукция, самостоятельное произведение, неопределенность жанровых признаков.

CHOPIN'S PRELUDES AS A HISTORICAL PARADOX

A.V. Dyachkov, Liang Xiaoxue,

*Institute of Music, Theater and Choreography I. Herzen State Pedagogical University,
Saint Petersburg*

Abstract. The article reveals the essence of the evolution of the genre of prelude on the example of the work of F. Chopin – from an instrumental introduction that has no independent meaning and is used for practical purposes of preparing for a subsequent musical "event", – towards the complete emancipation of the previously dependent genre.

Keywords: prelude, introduction, independent composition, uncertainty of genre features.

Стремление к качественным оценкам и сравнениям в мире искусства – явление вполне обычное. Оно затрагивает как отдельно взятые произведения, так и творчество того или иного художника и даже стили эпох в целом. Однако в этом процессе неизбежно наступает момент, когда система ценностей становится общепринятой и коррективы в нее, если и продолжают вноситься, то носят частный характер. Так, давно прошли времена сетований на

деградацию музыки или, напротив, убежденности в ее прогрессивном развитии в сторону все более совершенных форм. Нормой в наши дни стало отношение к явлениям искусства не просто как к отражению породившей их эпохи, но и отказ от сопоставлений по принципу «лучше-хуже».

Указанная исследовательская парадигма, несомненно, должна исходить из той предпосылки, что качественно не должны сопоставляться и сами исторические периоды. Они полагаются просто разными, каждый с присущими ему особенностями, хотя и возникшими в ходе предшествующего развития. Доминирующая сегодня система взглядов связана и с отказом от концепций, подобных взглядам Гегеля и Маркса, и с отсутствием широкой традиции применения христианской телеологии, и с гуманистически-примирительными установками культурно-исторической школы. Как следствие, кризисные явления и тенденции, а главное, их масштабы, лишь констатируются как интересный новый поворот в жизни и общественном сознании – не более того. Редко говорится том, что они могут иметь или имели опасные и далеко идущие последствия. Именно так реализуется объективность научного подхода – в полном соответствии с этимологией греческого «κρίσις», не имеющего каких-либо негативных коннотаций.

Тем не менее, нами предпринята попытка рассмотреть одно широко известное музыкальное явление как раз с той позиции, что проявленные в нем тенденции совсем не обязательно должны получить нейтральную оценку, не говоря уже о позитивной.

Трудно не согласиться с Н. Арнонкурмом, что «фундаментом нынешней музыкальной жизни служит музыка прошлого, в особенности музыка XIX века» [1, с. 12]. С эпохой романтизма и с его эстетикой, в особенности с концепцией музыки как языка чувств, так или иначе, связаны практически все аспекты сегодняшнего бытования нашего искусства – от обывательских вкусов до периодических всплесков антиромантических течений в среде художественной элиты.

Рост индивидуального самосознания и самооценки в XIX веке породил огромную и новую по жанровому составу музыкальную литературу. Едва ли не самой успешной и жизнеспособной ее отраслью оказалась миниатюра, главным образом, фортепианная. Об одном важном ее жанре далее и пойдет речь. Этот жанр – прелюдия, обязанная своей бурной популярностью Фредерику Шопену.

Удивительно, что музыковедческий анализ данного явления в творчестве польского композитора затрагивает любые аспекты кроме одного – лингвистического, внимание к которому, по нашему мнению, может вызвать нечто большее, чем просто удивление.

Если задуматься, с этимологической точки зрения, пьесами опуса 28 Шопен породил странный феномен. Как известно, термин «прелюдия» возник из слияния двух латинских слов – приставки «prae», имеющей значение «предшествование чему-то» и корня «ludus» (игра). До Шопена прелюдия, как и следовало из наименования этого жанра, никогда не имела и не могла иметь самостоятельного значения. Во многих случаях, композитор даже не регламентировал ее фактуру и форму, поскольку традиционное прелюдирование подразумевало свободу и спонтанность выражения. Так, начиная с Луи Куперена, поступали французские клавесинисты, предварявшие схематичным наброском интродукции сюиту танцев. Еще ранее, в практике игры на лютне уже обозначилась задача прелюдии подготовить исполнителя – физически и эмоционально – к основной части его выступления; недаром у Х.А. Дальцы сам жанр был обозначен как “tastar de corde” («проба струны»).

Итак, предпосылка возникновения прелюдии – возможность разыграться, приспособиться к инструменту (это стало особенно актуально для немобильных клавесина и органа), настроится (и настроить слушателя) на главное сочинение (не в последнюю очередь, на его тональность). Важно подчеркнуть, что именно следовавшее за прелюдией сочинение было смыслом ее существования. Это основное сочинение представляло собой жестко (формально и фактурно) регламентированную композитором пьесу, являясь, таким образом, полной противоположностью прелюдии. Если угодно, вступительная импровизация, как бы отражая изменчивость эмоционального состояния человека, подводила в итоге к триумфу предопределенности и рациональной упорядоченности.

Разумеется, инструментальная интродукция могла предварять также и звучание другого исполнительского состава (хоральная прелюдия), и даже не обязательно какое-либо музыкальное сочинение (как, по-видимому, обстояло дело с развернутыми органными прелюдиями Д. Букстехуде). Однако данные факты только подчеркивают то, что главным признаком жанра было наличие того или иного последующего – и более значимого в глазах современников! – события, будь то fuga, сюита, хорал в исполнении общины или начало богослужения.

В связи с историей развития прелюдии, хотелось бы отметить и следующее. И.С. Бах, который большинству пианистов масштабностью и совершенством своего «Хорошо темперированного клавира» заслонил всё (или почти всё) созданное в барочную эпоху, до известной степени стал виновником того, что многие сегодня неясно представляют себе обстоятельства бытования рассматриваемого жанра в историческом прошлом. Обязательность конкретной, тщательно разработанной прелюдии в каждом из его 48 мини-

циклов, с одной стороны, привела к созданию традиции, в рамках которой оба произведения стали сферой «композиторской», а не «исполнительской» музыки. В этом смысле, по баховскому образцу возникли как целые серии, охватывающие весь тональный круг, так и отдельные прелюдии и фуги, присутствующие в творческом наследии многих композиторов XIX–XX веков.

С другой стороны, эта обязательность породила заблуждение о том, что не имеющие прелюдий фуги эпохи барокко (например, генделевские или ряд фуг того же Баха) могли или даже должны были исполняться без интродукции. А между тем (некоторые современные исполнители, к счастью, пытаются уже возрождать эту практику), даже в классический период, когда fuga окончательно уступила роль главной концептуальной пьесы сонате, последняя, как явление «композиторской» музыки естественным образом предварялась свободным (или квази-свободным) прелюдированием в основной тональности. Это обстоятельство, кстати, полезно иметь в виду в связи с довольно обширным списком как бы самостоятельных прелюдий, написанных в начале XIX века, о чем пойдет речь ниже.

Говоря об эволюции жанра нельзя, конечно, утверждать, что в силу своей природы или на определенных этапах развития прелюдия была исключительно сферой господства стихийно-эмоционального начала, тогда как следующая за ней пьеса целиком подчинялась интеллектуальному расчету. Однако составляющие «тандема» всегда значительно отличались по степени упорядоченности – условная (или почти безусловная) свобода соседствовала с жесткой регламентацией. Несомненно, в такой форме их исторически сложившегося единства музыка отразила гармонию двух составляющих человеческой природы – чувства и разума – при мудром доминировании второго из них.

В свете вышесказанного, задумаемся, что же сделал Шопен? С точки зрения эстетики, его шаг – декларация радикальной и пугающей, если задуматься, смены мировоззрения. Именно декларации, поскольку Шопен предпочел не изобретать новую форму выражения, а обратился к жанру, который уже получил в ходе исторического развития совершенно определенное место в музыкальной жизни. И, следовательно, ту целостность, которая была очевидна и необходима в глазах людей всей предшествовавшей клавирно-фортепианной эпохи, композитор лишил не больше не меньше как рационального центра. Сам того не желая, Б. Асафьев констатирует совершившуюся парадоксальную трансформацию смысла, когда характеризует цикл шопеновских прелюдий как «цепь выразительнейших музыкальных

моментов под скромным обозначением: прелюды, то есть то, что предшествует чему-то серьезному, подлинному, настоящему <...>» [4, с. 59].

Сконцентрировав все свое внимание на сфере формальной свободы и доминирования эмоционального начала, отличавших традиционную прелюдию, Шопен, конечно же, проявил себя типично романтическим художником, а сила воздействия его миниатюр заставляет нас невольно оценивать его шаг как закономерный и оправданный. Но тот факт, что польский композитор упразднил исходное и естественное предназначение прелюдии как жанра (а жанр, как известно, своим возникновением обязан той или иной практической потребности) – это событие, которому, по нашему мнению, никак нельзя дать однозначную оценку.

Поэтому надо попытаться прояснить вопрос о предпосылках возникновения новой трактовки жанра. Действительно, если бы – пусть чисто гипотетически – опус 28 можно было рассматривать как объемлющий все тональности сборник миниатюр, каждую из которых можно использовать для того, чтобы предварить исполнение, например, однотональной ей бетховенской сонаты, то модуляция смысла жанрового названия выглядела бы достаточно плавной. Однако предположение такого рода едва ли отражает замысел композитора, а современному музыканту и вовсе покажется дикостью.

Кстати, именно поэтому нам трудно согласиться с М.Л. Лукачевской, которая пишет, что «у Шопена был ряд предшественников, рассматривавших прелюдию за рамками «интродукционного» плана» [3, 327]. В приведенных исследователем примерах (Бетховен – Две прелюдии ор. 39, Гуммель – 24 прелюдии ор. 67, Мошелес – 50 прелюдий ор. 73) очевидна как раз сугубо прикладная задача – дать неискушенному в импровизации пианисту готовые интродукции для выступления перед публикой.

Достаточно обратиться к нотному тексту, чтобы в этом убедиться. Так, Бетховен предлагает пианисту блеснуть модуляционной техникой, быстро «пробежав» по всем мажорным тональностям с возвращением в исходный C-dur. Гуммель пишет чрезвычайно краткие интрады в духе классической виртуозности – сочиненные импровизации, вроде того готового материала, который Лист по просьбе учеников записал для каденционных эпизодов Второй венгерской рапсодии. Мошелес уже на титульном листе первого издания сообщает, что предложенные им пьесы («Прелюдии или иначе, Интродукции») являются подготовительными упражнениями к его же этюдам. Похожее впечатление оставляет и сборник М. Шимановской, озаглавленный «20 Экзерсисов и Прелюдий» (примечательно, что нет возможности определить, к какому из двух заявленных жанров отнести ту или иную ее пьесу, поскольку

все они выдержаны в салонно-виртуозном духе). Лишь Калькбреннер в 24 прелюдиях оп. 88, произведениях также преимущественно этюдного плана, возможно, трактовал (уже около 1812 года!) прелюдию как независимое произведение. Однако малая изученность творчества этого плодовитого композитора не позволяет с уверенностью говорить о его действительных намерениях.

Тем не менее, даже беглый анализ прелюдийной продукции предшественников позволяет согласиться с тем, что парадоксальная инновация Шопена была подготовлена. Создавая – в большинстве случаев по общему бравурному шаблону – универсальные интродукции, каждая из которых могла предварять любую «композиторскую» музыку в той или иной тональности, его старшие современники тем самым лишь формально следовали традиции прелюдирования. Фактически же, смысл ее ими выхолащивался, поскольку их уже нисколько не заботила органичность связи вступления и основной части. Следующим шагом, по-видимому, и должна была стать полная эмансипация прежде «зависимого» жанра.

И все же, повторим, Шопен жил в эпоху, когда прелюдирование в исконном смысле слова виде было живой традицией, что так или иначе доказывают упомянутые выше сборники готовых интрад его старших современников. Кроме того, его собственный дар и мастерство импровизатора не вызывают сомнений. Что побуждало Шопена – на сознательном или подсознательном уровне – создать цикл афористически кратких пьес и при этом обозначить их словом «прелюдия», а не, скажем, «музыкальный момент»? Осознавал ли он сам парадоксальность совершенного им шага?

К.В. Зенкин замечает: «Противоречие между насыщенностью содержания и масштабом композиции создает ощущение не только афористичности, но и известной фрагментарности. Утратив вступительную функцию, прелюдия Шопена все же реализует генетически заложенное в жанре качество недосказанности, “предыктовости“, что весьма созвучно романтическому мироощущению» [2, 48].

Ощущение разомкнутости, присущее этим миниатюрам, в частности, и позволяет воспринимать их совокупность как единый музыкальный организм, о чем далее пишет исследователь. Но также очевидно, что каждая из прелюдий является, пусть концентрированным, но кратким эмоциональным высказыванием, не получающим исчерпывающего развития и разрешения. Образно говоря, если традиционная прелюдия служила «дверью» в масштабный мир следующей за ней крупной формы, где чувство и интеллект

представали в гармоническом единстве, то новая романтическая прелюдия стала открываться, в сущности, «в никуда».

Поэтому нам кажется неслучайным то, что произведения нового жанра, потерявшего ситуационную обусловленность, в ходе дальнейшего развития так часто демонстрировали и полную неопределенность жанровых признаков. Ведь наряду с прелюдиями, рождавшихся как попытка запечатлеть мимолетный образ, сохранить интересную музыкальную идею, не реализованную в крупном сочинении (один из явных примеров такого рода – Прелюдия ор. 11 № 4 Скрябина), стало появляться множество таких, в которых монументализацией формы композитор словно бы старался достичь прежде бывшего равновесия Чувства и Разума. В этом смысле показательны прелюдии Рахманинова, Ляпунова, не говоря уже о прелюдии к «Послеполуденному отдыху Фавна» Дебюсси.

Для эстетики доминирующего и всепроникающего лиризма, неотделимого от культа индивидуально-личных переживаний и субъективности, все это вполне естественно. С другой стороны, возвращаясь к прелюдиям Шопена, следует признать, что гармония ума и сердца, естественно необходимая, например, Баху, едва ли была его творческой целью. Польский композитор либо вовсе к ней не стремился, либо сознательно демонстрировал недостижимость такого единства в его эпоху. Нам кажется, что в первом случае придется констатировать идейное измельчание, а во втором – признать, что человек, живущий в современном композитору мире – своего рода «всадник без головы».

В заключение нам хотелось бы сказать следующее. В ответ на высказанные здесь соображения нам могут заметить, что осуществленная Шопеном трансформация места прелюдии в системе жанров – частное явление, не дающее оснований для серьезных обобщений, что это формальный и даже надуманный предлог для критики романтической эстетики. Однако, во-первых, избранное нами для анализа явление не единично. Например, аналогичный обсуждаемому в данной статье этимологический парадокс породил и Роберт Шуман в отношении жанра интермеццо.

Во-вторых, с нашей точки зрения, феномен радикального переосмысления прелюдии показателен как отражение внутреннего неблагополучия романтизма как эстетической системы с присущим ей креном в сторону индивидуально-личного. Это обстоятельство неразрывно связано с эмансипацией личности и является результатом процесса, начало которого теряется в глубине европейской истории. Однако это – тема, заслуживающая специального обсуждения.

Список источников и литературы

1. Арнонкур Н. Музыка барокко: Путь к новому пониманию / пер. с нем. О. Ковалёв. М.: Группа компаний «РИПОЛ-классик» / «Пальмира», 2019. 247 с.
2. Зенкин К.В. Фортепианная миниатюра Шопена. М.: Моск. гос. консерватория, 1995. 151 с.
3. Лукачевская М.Л. Об исполнительской драматургии цикла 24 прелюдии Шопена // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 3-1. С. 327-330.
4. Шопен, каким мы его слышим: сб. ст. / сост., вступ. статья, общ. ред. и примеч. С.М. Хентовой. М.: Музыка, 1970. 310 с.

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА: НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЙ ДАНИИЛА РАТГАУЗА

И. Е. Зими́на,

*колледж им. В. К. Мержанова при Тамбовском государственном
музыкально-педагогическом институте им. С. В. Рахманинова*

Аннотация. В статье даётся пример лингвостилистического анализа поэтического текста. Автор показывает, как и с помощью каких тропов создаётся музыкальность стихотворения.

Ключевые слова: тропы, музыкальность стиха, пессимизм мироощущения, лексика, стилистика.

LINGUOSTYLISTIK ANALYSIS OF A POETIC TEXT: ON THE EXAMPLE OF THE POEMS OF DANIIL RATGAUZ

I.E. Zimina,

*V.K. Merzhanov College at the Tambov State Music
and Pedagogical Institute named after S. V. Rachmaninov*

Abstract: The article gives an example of a linguistic and stylistic analysis of a poetic text. The author shows how and with the help of which tropes the musicality of the poem is created.

Keywords: tropes, musicality of the verse, pessimism of the worldview, vocabulary, stylistics.

Данная статья даёт представление о том, как можно проанализировать поэтическое произведение с точки зрения использования автором лексических и стилистических изобразительно-выразительных средств языка. Стихи Д.М. Ратгауза взяты для анализа не случайно, а потому, что их неоднократно

выбирал для сочинения романсов С.В. Рахманинов, имя которого носит наш институт. Студенты знакомятся с самыми разными аспектами его творчества, в том числе, и с литературными предпочтениями композитора.

Даниил Максимович Ратгауз (родился 25 января 1868 года в Харькове, умер 6 июня 1937 года в Праге) был назван израильским журналистом Лазарем Медоваром «забытым поэтом бессмертных песен» [2].

В «Еврейской энциклопедии», вышедшей в России в 1910 году [1], отмечалась необыкновенная музыкальность стихов Ратгауза, вдохновивших к тому времени на создание романсов П.И. Чайковского.

Кроме П. Чайковского, романсы на стихи Ратгауза писали А. Аренский, Р. Глиэр, А. Гречанинов, М. Ипполитов-Иванов, Ц. Кюи и многие другие.

В справочнике «Русская поэзия в отечественной музыке» [4] перечисляются стихи поэтов разных лет (до 1917 года), переложенные на музыку и ставшие романсами. У Пушкина таких стихов – 265, у Фета – 177, у Лермонтова – 155, у Ратгауза – 140.

Пять стихотворений Даниила Максимовича привлекли внимание Сергея Васильевича Рахманинова – «Проходит всё и нет к нему возврата», «Увял цветок», «Песня разочарованного», «Эти летние ночи прекрасные», «Ночь».

Критика лирики Ратгауза была диаметрально противоположной. Одни воспринимали её с благодарностью и уважением, другие – полностью отрицали.

В газете «Вечерние известия» в 1916 году было опубликовано письмо А.П. Чехова к Ратгаузу: «Большое сердечное спасибо за Ваши песни. Я прочитал их с большим удовольствием» [цит. по: 3, с. 16].

А вот русские модернисты В. Брюсов и Н. Гумилёв отзывались о стихах Ратгауза резко отрицательно. Брюсов называл Даниила Максимовича «поэтом банальностей». Гумилёв считал, что Ратгауз в своей лирике передаёт мысли и ощущения отсталых шестнадцатилетних юнцов.

Понятно, что и Брюсову с его урбанистическими пристрастиями, и георгиевскому кавалеру Гумилёву «песни тоски и печали» Ратгауза были чужды. Но странно, что оба поэта не сумели оценить музыкальность ратгаузовской лирики, не оставившей равнодушными русских композиторов.

Цель нашего исследования – выявить спектр выразительно-изобразительных средств, связанных с музыкальностью стихов Д. Ратгауза, ставших литературной основой романсов С. Рахманинова.

Основное мироощущение лирики Ратгауза – глубокий пессимизм восприятия действительности. Причина этого кроется в особенностях нервной

системы поэта, требовавшей серьёзного лечения, для чего Даниил Максимович неоднократно выезжал за границу.

В заметках «Мысли и настроения», начатых в 1925 году уже в эмиграции, Ратгауз так определил своё понимание мира: «Между двумя вечностями в бесконечности мироздания, между Вечностью до твоего появления на земле (до рождения) и Вечностью после твоего ухода (после смерти) – короткой искрой, ничтожной точкой загорается и гаснет земная жизнь твоя. Сколько же ты живёшь и живёшь ли ты вообще?.. <...> Единственно серьёзное в жизни – это смерть, её неизбежность ...» [цит. по: 3, с. 13].

Становится понятным, почему преобладающими состояниями в стихах Ратгауза были «тоска и печаль». Всё творчество поэта характеризует поиск «храма скорби». Он не признаёт появившихся модернистских течений (прежде всего акмеизма) с их утверждением и принятием жизни во всех её проявлениях.

Впервые к стихам Ратгауза Рахманинов обратился в 1893 году, написав два ромansa – «Увял цветок» и «Песня разочарованного». Романсы Рахманинова часто называются музыковедами исповедью его души. Очевидно, настроения и чувства, переполняющие оба творения поэта, были созвучны с состоянием композитора, и он передал эти настроения и чувства в музыке. Стихотворение «Увял цветок» состоит из трёх семистрочных строф.

Увял цветок!
Лазурным утром мая
Нашла гроза.
Сломился стебелёк...
И, словно слёзы,
Лепестки роняя,
Увял цветок!

Тебя любил он
С неземною силой,
Как только жрец
Любить богиню мог, –
Но ты взята
Безжалостной могилой...
Увял цветок!

Чужой мечтам,
Чужой желаньям ясным,

Твой бедный друг
Душою изнемог.
Возврата нет к угасшим
Дням прекрасным...
Увял цветок! Увял цветок!

Основополагающей в этом стихотворении является строка «увял цветок!», выступающая сразу двумя тропами – анафорой (единоначатием) и эпифорой (одинаковой концовкой). Анафора в первой строфе и эпифора в третьей закольцовывают всё стихотворение, что приводит к мысли о неизбежности увядания – смерти. Анафора помогает создать музыку стиха. Ратгауз использует лексическую анафору, то есть точное повторение строк. Эпифора усиливает смысловую нагрузку этих строк. Она тоже создаёт музыкальность стихотворения, напоминая припев в песне и регламентируя отрезки речи, создавая определённый ритм.

Музыкальность стиха усиливается пафосом, обозначенным на письме восклицательными знаками после фразы «увял цветок!». Пафос помогает выразить чувства, характеризующиеся эмоциональной возвышенностью, воодушевлением, драматизмом. Музыкальность и драматизм помогает создать и аллитерация – повторение согласных звуков. В первой строфе это сонорные «м», «л», «р», «н»; во второй и третьей – шипящие и свистящие «ж», «с», «з», «ц».

Из лексических тропов в стихотворении использованы метафора (безжалостная могила), сравнения (лепестки, словно слёзы; любить, как жрец богиню), эпитеты (лазурное утро, ясные желанья, неземная сила). Есть в стихотворении такая стилистическая фигура, как умолчание, обозначенная на письме многоточием в конце четвёртой и десятой строк. Умолчание всегда призывает читателя к сопереживанию, сочувствию, размышлениям, разделению с автором его сокровенных дум.

Стихотворение «Песня разочарованного» созвучно произведению «Увял цветок!».

«Умри!» – твердит мне день томительный и скучный,
«Умри!» ... мне шепчет ночь таинственной мглой.
И в жизни тягостной, с тоскою неразлучной,
Без цели я брожу усталую стопой.

«Умри!» – твердит мне ум, когда в душе унылой
Почуял я намёк на светлый сон любви...

Но ты, мой нежный друг, мой ангел светлокрылый,
Ты взором ласковым мне всё твердишь: «Живи!»

О, как хочу я жить! – Как страстно жажду света;
Возврата пылких грёз, несбыточной мечты!..
Скажи, как возвратить умчавшееся лето?
Скажи, как оживить увядшие цветы?

Оба они написаны приблизительно в одно и то же время. Точной даты назвать нельзя, так как Ратгауз, верный своему жизненному кредо о неизбежности смерти, не имел обыкновения датировать свои творения, как это делают другие поэты.

Основное настроение этого сочинения обозначено уже в названии. Приёмы музыкальности те же, что и в стихотворении «Увял цветок!». Опять анафора, которая здесь наполнена негативным содержанием, усиливающимся пафосом. И день, и ночь, и ум обращаются к лирическому герою с призывом умереть. Но унылая душа хватается за последнюю возможность остаться живой – за «светлый сон любви». Характерно, что Ратгауз, как и отвергавшие его творчество символисты, видит возможность спасения только во «сне». Он, как и Ф. Сологуб, противопоставляет сон реальности. Лирический герой, вдохновлённый своей возлюбленной, хочет вернуться к жизни. Об этом – первые две строки заключительной строфы. Концовка стихотворения – риторические вопросы, обращённые не только (да и не столько!) к «нежному другу», но и к самому себе, и к читателю, которого Ратгауз тем же приёмом умолчания призывает себе в помощники.

В стихотворении много негативных эпитетов (томительный и скучный день, тягостная жизнь, неразлучная тоска, усталая стопа, унылая душа). Им противопоставлены эпитеты позитивные (светлый сон, ангел светлокрылый). Но эти эпитеты характеризуют не реальность, а мечты, грёзы (сон, ангел). Это подчёркивается тем обстоятельством, что призыв «Живи!» «нежный друг» не произносит вслух. Герой читает его во взоре своей возлюбленной. Уже упомянутый пафос (восклицательные знаки) передаёт крайнюю степень взволнованности лирического героя, находящегося в момент предельного душевного напряжения.

В 1896 году Рахманинов создаёт цикл романсов ор. 14, куда включает двенадцать сочинений на стихи К. Бальмонта, А. Кольцова, А. Фета, А. К. Толстого, А. Апухтина, Н. Минского, Ф. Тютчева, М. Давыдовой. Под № 5 – романс на стихотворение Ратгауза «Эти летние ночи прекрасные». Данный

цикл Рахманинова не имеет внутреннего единства. Разнороден он и по характеру образов. Широкий круг авторов стихов объясняется разнообразием творческих исканий композитора во второй половине девяностых годов XIX века.

В стихотворении «Эти летние ночи прекрасные» опять встречаем закольцованность текста, выраженную лексической анафорой: «Эти летние ночи прекрасные, ярким светом луны озарённые».

Эти летние ночи прекрасные,
Ярким светом луны озарённые,
Порождают тревоги неясные,
Пробуждают порывы влюблённые.

Забывается скорбь необъятная,
Что даруется жизнью унылою,
И блаженства края благодатные
Раскрываются тайною силою...

И открыли друг другу, невластные
Над собою, сердца мы влюблённые,
В эти летние ночи прекрасные,
Ярким светом луны озарённые.

В первой строфе есть и звуковая анафора (совпадение только по первым звукам):

ПОРождают тревоги неясные,
ПРОбуждают порывы влюблённые.

Музыкальность стихотворения усиливается дактилическими рифмами (когда ударение падает на третий и далее от конца строки слог). Эта рифма придаёт тексту напевность, тягучесть. Строки как бы перетекают из одной строфы в другую.

В стихотворении преобладают красочные эпитеты (ночи прекрасные, яркий свет, влюблённые порывы). Они и метафора (блаженства края благодатные) противопоставлены унылой жизни. Опять у Ратгауза ночь (сон) лучше реальности (жизнь).

У Рахманинова в романсе несколько другая трактовка. Музыка наполнена полнотой и радостью жизни, кипением сил. Романс похож на восторженный клич, хотя в поэтическом тексте нет восклицательных знаков. Музыка расширяет поэтический образ.

В 1900-ом году написан романс на стихотворение «Ночь».

Снова сон на усталые очи нейдёт
Я один... Но в немой тишине
Кто-то скорбные песни поёт
Наклоняется нежно ко мне.

Замирает душа...
Очарованный слух ловит звуки знакомых речей...
То не ты ли желанный неведомый друг,
Грёза детских умчавшихся дней?

Истомилася грудь от вседневных тревог,
Гаснет в сердце желаний всех пыл...
И давно уже мне мой насмешливый рок
Все дороги к блаженству закрыл.

Догорает свеча... Ночь глухая плывёт.
Я один... И в немой тишине
Кто-то скорбные песни поёт,
Наклоняется нежно ко мне.

Эта ночь не похожа на «прекрасные летние ночи» предыдущего стихотворения. Она не обещает блаженства, не даёт отдохновения от «вседневных тревог». Меняется избранная Ратгаузом анафора. Это уже почти точное повторение первой и последней строф. Меняется рифма. Она становится мужской с ударением на последнем слоге. Музыкальность усиливается ассонансами – концентрированным повторением гласных.

СнОва сОн на усталые Очи нейдёт
Я Один ... НО в немОй тишине
КтО-тО скОрбные песни пОёт
НаклОняется нежнО кО мне.

ИстомИлася грудь от всЕднЕвных трЕвог,

ГаснЕт в сЕрдце жЕланИЙ всЕх пыл...
И давно ужЕ мнЕ мой насмЕшлИвый рок
ВсЕ дорогИ к блажЕнству закрыл.

Ратгауз чередует так называемые нежные (и, е, я, ю) и агрессивные (а, о, у) гласные. Смысловая сторона ассонанса – использование метафорических выражений, основанных на ассоциациях.

Ещё одна особенность стихов Даниила Максимовича – их анонимность. В них нельзя найти конкретных имён, даже если стихотворение имеет посвящение. Упоминается «нежный друг» («Песня разочарованного»), «желанный неведомый друг» («Ночь»).

В последний раз к лирике Ратгауза Рахманинов обратился в 1906 году при создании цикла ор. 26. Это стихотворение «Проходит всё и нет к нему возврата». Музыка к этому произведению воплотила трагедийную тему творчества композитора. Романс создавался в непростой период – в революционные 1905–1907 годы Рахманинова терзали думы о смысле человеческой жизни, о причинах переживаемых страной бедствий. Чувства Рахманинова созвучны тем, что описывает в стихотворении Ратгауз: быстротечность, мимолётность земной жизни.

Проходит всё, и нет к нему возврата.
Жизнь мчится вдаль, мгновения быстрее.
Где звуки слов, звучавших нам когда-то?
Где свет зари нас озарявших дней?

Расцвёл цветок, а завтра он увянет,
Горит огонь, чтоб вскоре отгореть...
Идёт волна, над ней другая встанет...
Я не могу весёлых песен петь!

Философский смысл стихотворения выражается такими тропами, как риторические вопросы («Где звуки слов?...», «Где свет зари? ...»); антитезой (расцвёл цветок – увянет, горит огонь – чтоб отгореть). Заканчивается стихотворение пафосным восклицанием, подчёркивающим невозможность счастья для лирического героя («Я не могу весёлых песен петь!»).

И пафос, и умолчание, и чередование мужских и женских (с ударением на предпоследнем слоге) рифм – всё создаёт неповторимую музыку ратгаузовского стиха.

Подводя итог, можно отметить, что музыкальность лирики Даниила Ратгауза достигается с помощью тех изобразительно-выразительных средств языка, которые априори относятся литературоведами к тропам, сближающим поэзию и музыку: ассонансы, аллитерация, рифма, ритм, анафора, эпифора, повторы, пафос. Поэт мастерски использовал их выразительные возможности, которые были тонко услышаны С.В. Рахманиновым, не раз обращавшимся к лирическим зарисовкам Даниила Максимовича.

Список источников и литературы

1. Еврейская энциклопедия. Санкт-Петербург: Изд. Брокгауза и Эфрона, 1910. 563 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://yandex.ru/turbo/imwerden.de/s/publ-10578.html> (дата обращения: 20.02.2021).
2. Медовар Л. Даниил Ратгауз: забытый поэт бессмертных песен // Лехаим. 2019. 28 ноября. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lechaim.ru/events/daniil-ratgauz-zabytyj-poet-bessmertnyh-pesen/> (дата обращения: 04.02.2021).
3. Ратгауз Т.Д. Вся моя жизнь: стихотворения, воспоминания ... // Литературный мир: [сайт]. [Электронный ресурс]. Режим доступа: litmir.me/br/?b=174911&p=14 (дата обращения 04.02.2021).
4. Русская поэзия в отечественной музыке (до 1917 года): справочник: в 2 т. / Вступ. статья Т.Н. Ливановой, сост. Г.К. Иванов. М.: Музыка, 1966–1969. Т. 1. 437 с.; Т. 2. 566 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОЛЬКЛОРА ИСПАНИИ В ФОРТЕПИАННОМ ТВОРЧЕСТВЕ ИСААКА АЛЬБЕНИСА

А.П. Макушина, Е.Ю. Калашникова,
МАУ ДО ДХШ «Хоровая капелла мальчиков»
ГБПОУ «Пермский музыкальный колледж»

Аннотация. В статье характеризуется фортепианное творчество Асаака Альбениса с точки зрения претворения в нем фольклора Испании, а именно песенно-танцевальных жанров и традиций народного инструментального музицирования. Раскрывается оригинальность исполнительского стиля, подтверждающего широту охвата композитором богатых фольклорных традиций различных областей Испании, столь непохожих друг на друга, хотя и объединенных единым национальным характером.

Ключевые слова: композитор, фортепианное творчество, народная музыка Испании, Исаак Альбенис.

FEATURES OF FOLKLORE IN SPAIN IN THE PIANO ISAAC ALBENIS

A.P. Makushina, E.Yu. Kalashnikova,
Choir chapel of the boys of Perm, Perm Music College

Annotation. The article describes the piano work of Isaac Albeniz from the point of view of the implementation of the folklore of Spain, namely, song and dance genres and traditions of folk instrumental music making. The author reveals the originality of the performance style, which confirms the breadth of the composer's coverage of the rich folklore traditions of various regions of Spain, so different from each other, although united by a single national character.

Key words: composer, piano, folk music of Spain, Isaac Albeniz.

Фольклор Испании является одним из самобытных в Европе. Основные труды испанские фольклористы написали в конце XIX и первой половине XX века, собрав огромное количество песен и танцев в различных уголках своей страны.

Развитие народных песен и танцев происходило в замкнутой среде. Испанцы долгое время отстаивали свою независимость, пытаясь сохранить свой жизненный уклад и обычаи.

В каждой области страны народное творчество развивалось обособленно, что способствовало развитию местных диалектов, обычаев. Каждая область Испании известна своими характерными песнями и танцами, исполняемыми в различных вариантах. Для испанского танца характерен особенно тесный сплав танцевальных движений, пения и инструментального сопровождения. Об теснейшей взаимосвязи этих компонентов сами испанцы говорят как о «представлении песни при помощи ног».

Каждая область Испании имеет и свой инструментальный ансамбль. В Кастилии это дульсайна, бандуррия (род мандолины, часто исполняющей в ансамбле мелодию), кастаньеты, гитара, тамбурин, квадратный барабан. Арагону прославили гитара, бандуррия, кастаньеты. В состав инструментальных ансамблей Каталонии входят флавиола (малая флейта) и карамильо (род народной флейты), тимбаль, тамбурин, гралья, гайта (род волынки). В Андалусии помимо гитары используются бандуррия и лютня, имеющие своеобразный строй: Gis – Cis – H – Fis – H – E – A.

Самый популярный инструмент Испании – гитара – наиболее яркий выразитель национального начала. Трудно представить Испанию и без звучания кастаньет.

В огромном многообразии испанских песен и танцев выделяются жанры, которые быстро преодолели областные границы и стали общеиспанскими. К ним относятся хотя, возникшая в Арагоне, малагенья из Андалусии, сегидилья, родиной которой является Кастилия. Конечно, фольклор остальных областей не менее самобытен, но он остался по большей части местным достоянием.

Испанский фольклор считается одним из самых богатых и оригинальных в мировой сокровищнице народного творчества. Жизнеспособность сочинений Альбениса коренится в их связи с фольклором родной страны.

Исаак Альбенис был первым испанским композитором, сумевшим в своем творчестве гармонично соединить богатство своей отечественной музыки с высокой профессиональной культурой и тем самым вывести музыкальное искусство своей страны на международную арену. Подобно великим испанским писателям, живописцам и поэтам Альбенис талантливо запечатлел в своих сочинениях образы Испании. Альбенис – автор вдохновенных, поэтических музыкальных картин, посвященных своей родине, ее природе, древним городам и храмам, быту испанского народа, его песням, танцам, полным своеобразием и очарования. Его творчество пронизано богатым южноиспанским песенно-инструментальным фольклором, чья ладовая свежесть, особенность ритмики и темповой окраски выдают прямую связь с музыкальной традицией арабского Востока. Для Альбениса характерно углубленное постижение природы родного фольклора и скрытой в нем психологии народа через этнографическое воплощение народного искусства, его красочной экзотики. Все его творчество проникнуто духом народной музыки. Фольклор в творчестве композитора – не внешний призрак, не поверхностное использование местных красок различных «испаниолизмов». Избегая цитирования народных мелодий, он сумел показать национальные черты музыки соотечественников и при этом проявить свою индивидуальность – индивидуальность подлинно народного художника. Народное в творчестве Альбениса стало одновременно и его собственным.

Исаак Альбенис был близок к жанровому реализму. В лучших своих сочинениях он создал оригинальный стиль: с одной стороны, виртуозно-блестящий, «концертный» (во многом напоминающий Ф. Листа), с другой – поэтически одухотворенный. Стиль Альбениса – живописно-картинный, даже плакатный, роскошный в своей яркости, но и тонко лиричный.

Главенствующее значение в творчестве Альбениса имели жанры характеристической миниатюры с ярко выраженным национальным стилем и сюиты, основанной на разнообразнейшем претворении интонационных и образных богатств испанского фольклора. Композитор с удивительным мастерством сочетал миниатюры и сюиты, расширяя масштаб произведений «изнутри» путем сцеления жанровых «сцен-образов».

В произведениях Альбениса можно заметить сходство с формулами стиля фламенко, для которого характерна взаимосвязь песни и танца.

Необходимо отметить связь фортепианных сочинений Альбениса с гитарным искусством. Виртуозно владевший инструментом композитор часто

прибегал к гитарным приемам, ему не составляло труда использовать их в своей технике. Тонкая передача гитарных переливов, разнообразное сочетание тембров и красок, необычное использование динамических оттенков, гармоний обогатило и расширило выразительные возможности фортепиано.

Альбенис стремился передать самые разнообразные краски звучания через гармонию, которая, в свою очередь, передается через колоритное гитарное звучание. Излюбленный прием Альбениса – красочные сопоставления терцовые и секундовые тональностей, терпкие сочетания мажора и минора. Однако среди палитры музыкально-выразительных средств, используемых композитором, чрезвычайно выделяется необычайно яркая ладовая основа. Она часто включает, например, испанские и фригийские лады, арабскую гамму. Своеобразие народного музицирования нашло отражение и в чередовании напевов с гитарными вставками – так называемыми *falsetas*. Нередко композитор применял и такой распространенный в гитарном исполнительстве прием – скольжение по грифу гитары параллельных септаккордов.

Особая роль в комплексе выразительных средств Альбениса принадлежит ритму. Гибкая, прихотливая линия танцевальной мелодии, острый ритм гитарного аккомпанемента, оstinатный рисунок ударных – это еще не все «действующие лица» испанского танца. Его сопровождают удары каблуков, выкрики подбадривающих слов, адресованных публикой исполнителям, частые хлопки. В гармонии ритмов всех этих «участников» заключена неотразимая, магнетическая сила эмоционального воздействия. В творчестве композитора нашли отражение и песенно-танцевальные народные жанры, и богатейшие исполнительские традиции народного музицирования.

Выразительные возможности хореографии, пения и музыкального сопровождения объединились и нашли свое отражение в фортепианном стиле Исаака Альбениса. Для своего времени он выглядит довольно своеобразным, отражая всю красоту испанской музыки, передающим ее оригинальность и индивидуальность.

С именем Альбениса в испанскую фортепианную музыку вошли новые фактурные приемы, получившие широкое распространение в творчестве его многочисленных последователей. Новизна фактурных приемов композитора связана с воссозданием на фортепиано звучания народных испанских инструментов. Неисчерпаемое богатство народной музыки различных областей Испании явилось фундаментом, на котором Альбенис создал самобытное искусство.

Список источников и литературы

1. Вайсборд М. Выдающийся испанский композитор» // Советская музыка. 1959. № 9. С. 77-81.
2. Вайсборд М.А. Исаак Альбенис. Очерк жизни. Фортепианное творчество / М. Вайсборд. М.: Советский композитор, 1977. 152 с.
3. Вайсборд М. К вопросу об исполнении фортепианных сочинений И. Альбениса // Вопросы музыкально-исполнительского искусства. Вып. 4. М.: Музыка, 1967. С. 308–336.
4. Друскин М. История зарубежной музыки. Вып. 4. Вторая половина XIX века. Изд. 6-е. М.: Музыка, 1983. 528 с.
5. Мартынов И.И. Музыка Испании. М.: Сов. композитор, 1977. 376 с.
6. Николаев А., Васборд М. Альбенис и Гранадоc: вст. статья // Альбенис И., Гранадоc Э. Избранные пьесы для фортепиано. М.: Музыка, 1961. С. 5–12.

СКВОЗНАЯ ФОРМА В ХОРОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Д. БОРТНЯНСКОГО: К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПРОЗАИЧЕСКИХ ФОРМ

Л.Л. Крупина,

ФГБОУ «Воронежский государственный институт искусств»

Аннотация. Статья посвящена особенностям структурной организации духовного прозаического текста и способам его музыкальной интерпретации в хоровых концертах Д. Бортнянского. Автор акцентирует внимание на сочетании разноуровневых текстовых повторов со сквозным (линейным) принципом построения текст-музыкальной формы, который связан с традициями отечественного партесного концерта XVIII века.

Ключевые слова: Д. Бортнянский, хоровой концерт, текст-музыкальная форма.

THROUGH-COMPOSED FORM IN D. BORTNYANSKY'S CHORAL COMPOSITIONS: TO THE QUESTION OF MUSICAL AND PROSE FORMS' SPECIFICS

L.L. Krupina,

Voronezh State Institute of Arts

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the spiritual prose text's structural organization and the ways of the text's musical interpretation in D. Bortnyansky's choral concerts. The author focuses on the combination of split-level text repetitions with a through-composed (linear) principle of composing a text-musical form. The principle is inherently connected with the traditions of the XVIII century Russian partes concerto.

Keywords: D. Bortnyansky, choral concert, text and music form

Тексто-музыкальная форма относится к пока еще мало исследованным областям музыковедения. К тому же в большинстве имеющихся на эту тему работ основное внимание уделяется *музыкально-стиховым* формам, *музыкально-прозаические* формы остаются в стороне. Причины такого предпочтения очевидны: строго структурированный стихотворный текст оказывает наиболее непосредственное и легко обнаруживаемое воздействие на музыкальную структуру. А это, в свою очередь, дает исследователям возможность выстроить определенную классификацию таких форм, выявить их иерархическую упорядоченность, функциональное соотношение разделов, выявить некоторые содержательные аспекты (Т. Дубравская, Ю. Евдокимова, Г. Коврига, В. Костарев, И. Лаврентьева, Е. Ручьевская, Н. Симакова, В. Холопова [1, 2, 3, 4, 6, 7, 11, 12]).

Формам музыкально-прозаического типа «повезло» меньше – они частично нашли частичное рассмотрение лишь в последнее десятилетие в работах Г. Рымко [8, 9, 10].

Прозаический текст – явление куда более свободно и индивидуально организованное, чем стихотворный, а, следовательно, он предоставляет полную свободу композитору в создании структурного плана музыкального произведения.

Наиболее естественной музыкальной формой, интерпретирующей прозаический текст, несомненно, является *сквозная*, т.е. основанная на *линейном* принципе, где автор придерживается правил фразово-синтаксической декламации со смысловым членением текста. Иначе говоря, разделы формы выстраиваются в соответствии с текстовыми фразами (синтагмами). Музыковеды, касающиеся этого вопроса, обычно ограничиваются констатацией данного факта.

Однако на самом деле, все не так просто и однозначно. Во-первых, потому что один и тот же текст допускает разное членение на синтагмы (а иногда и отдельные слова). Во-вторых, композитор нередко повторяет некоторые текстовые фрагменты по своему усмотрению, фактически, структурируя не только музыку, но и сам текст. В итоге работа с прозой предполагает гораздо большее значение именно *музыкальных* структурных закономерностей, нежели собственно текстовых, а значит и обеспечивает большее разнообразие внутреннему строению музыкального произведения, чем может показаться. Все это превращает музыкально-прозаические формы в чрезвычайно любопытный объект для исследования и, одновременно – для методологии изучения вокально-хоровых форм в педагогических курсах.

Среди разнообразных сфер применения подобного рода форм особый интерес представляет русская хоровая музыка второй половины XVIII века – времени, когда русская музыкальная культура активно впитывает в себя традиции западноевропейского классицизма и, вместе с тем, опираясь на собственные генетические корни, закладывает свои национальные традиции. Наиболее же значительным достижением в этой сфере являются, несомненно, хоровые концерты Д. Бортнянского, представляющие собой своеобразную музыкальную интерпретацию псалмовых текстов.

Обращаясь к псалмам, композитор довольно свободно komponует строки, заимствуя то лишь несколько начальных стихов (как, например, в Концертах № 1, 3 или 8), то сразу обращаясь к срединным или чередуя их со стихами нескольких разных песнопений (как 10-м или 28-м). Тем самым он составляет из готовых текстовых строк своеобразный новый псалм. Что же касается строения текста внутри частей концертов, то, благодаря разнообразным повторам, Д. Бортнянский формирует несколько устойчивых вариантов его структуры. Расположив их по принципу нарастания повторности и, соответственно, количественного уменьшения, получим следующие виды прозаических текстовых структур:

- 1) сквозной (развивающийся) текст с возможными внутренними повторами отдельных строк;
- 2) сквозной текст, разделяемый повтором на две части, включающие несколько строк (реже – одну строку);
- 3) группа строк, повторяющаяся два (реже три) раза;
- 4) одна-две строки, повторяющиеся многократно.

Рассмотрение этих структур и их участия в музыкальной форме требует некоторого уточнения терминологии. Употребление общепринятых по отношению к стихотворным текстам понятий существуют понятия «стиха» (строки) и «строфы» применительно к прозе может быть лишь условным. Так, по аналогии со стихами, строкой обычно называют группу слов, которую композитор мыслит как единое музыкальное построение. Идя по этому пути, можно условно обозначить повторяющуюся группу строк, образующую более крупную структуру – строфой. Тогда второй тип текстовой структуры можно назвать двухстрофной структурой, а третий – повторяющейся строфой.

Распределение данных структур по частям концертов весьма разнообразно и содержит лишь одну явную закономерность: предпочтение краткого повторяющегося текста в финале. Случайна ли такая тенденция? Скорее всего, мы имеем здесь дело с определенным влиянием традиций партесного концерта предшествующей эпохи, от которого во многом и ведет

свое происхождение хоровой концерт второй половины XVIII столетия. В самом деле, заключительные разделы партесных концертов нередко содержали многократный повтор одной и той же текстовой фразы, утверждавший ее ключевую роль для всего произведения. Достаточно вспомнить, например, концерты Н. Дилецкого «Иже образу Твоему», В. Титова «Полтавскому торжеству» или приведенные в Хрестоматии Н. Успенского анонимные концерты «Небеса убо достойно», «Услыши, Господи, молитву мою», «Велие и преславное чудо».

Что же касается остальных частей концертного цикла, то здесь Д. Бортнянский чаще предпочитает сквозной текст (с разделением на две строфы или без него), реже – двукратно повторяющуюся строфу. При этом выбор того или иного варианта не зависит ни от темпа (одинаковое решение встречается и в быстрых, и в медленных частях), ни от конкретного места и функции части в цикле (как первой, так и срединных). Скорее можно заметить некоторую (хотя и не прямую) зависимость от содержания, от смыслового соотношения строк. Так, четыре строки в I части (*Allegro maestoso*) 7-го концерта «Пріидите, возрадуемся Господеви» по смыслу подобны друг другу (содержат перечисление однопорядковых действий), побуждая композитора выстраивать их в сквозной последовательности (чему соответствует и сквозной принцип музыкальной формы):

Пріидите, возрадуемся Господеви,
воскликнем Богу, воскликнем Спасителю нашему,
предварим лице Его во исповеданіи,
и во псалмех воскликнем Ему.

В I части (*Allegro maestoso*) 15-го концерта «Пріидите, воспоим, людие» тоже четыре строки, но они группируются по смыслу в две пары, причем, группы связываются между собой причинно-следственными отношениями – и Д. Бортнянский, соответственно, разделяет текст с помощью повторов на две строфы:

Пріидите, воспоим, людіе	им же избавихомся адовых нерешимых уз,
Спасово тридневное востаніе,	и нетленіе и жизнь вси восприяхом зовуще:

Так же группируются и четыре строки в I части (*Allegro moderato*) 9-го концерта «Сей день, его же сотвори Господь» – с той лишь разницей, что пары строк соотносятся по смыслу как параллельные друг другу.

Обратившись к музыкальному решению формы, увидим, что наибольшее совпадение текстовой и музыкальной структур характерно именно для частей со сквозным текстом. Как и следовало ожидать, композитор избирает здесь

сквозной (линейный) принцип музыкальной формы. Однако его использование приводит к неодинаковым решениям. Лишь в нескольких случаях текстовая и музыкальная структура действительно совпадают, то есть повторяющиеся текстовые строки озвучиваются точным или варьированным повторением музыкального материала, появление нового текста влечет за собой изменения музыки (такие моменты встречаются в первых частях 7-го, 18-го концертов; во вторых частях 23-го, 34-го, 35-го концертов, в третьей части 28-го концерта). В остальных же случаях возникают определенные противоречия между текстовым и музыкальным повтором. Причем чаще всего противоречие заключается в сочетании текстового повтора с обновлением его музыкального оформления. Обычно Д. Бортнянский повторяет заключительные строки текста, перенося закономерность, характерную для всего концерта (многократная повторность одной текстовой строки в финале), на уровень внутреннего строения его части. Музыкальные же сегменты повторяющихся текстовых строк подчас оказываются разными.

Показательным примером может служить I часть (*Allegro moderato*) 8-го концерта «Милости Твоя, Господи, во век воспою». В ней четыре текстовые строки, последняя из которых полностью повторяется по меньшей мере три раза, будучи дополненной повтором последних двух слов (несомненно, ключевых).

Милости Твоя, Господи, во век воспою,
в род и род возвещу истину Твою усты моими.
Зане рекл еси: в век милость созиждется,
на небесех уготовится истина Твоя.

В первый раз ее музыкальный сегмент представляет собой трехтактовое построение в аккордовой фактуре, заканчивающееся совершенной каденцией в основной тональности (ре мажор). В следующем (тоже трехтактовом) сегменте начальная хореическая интонация превращается в ямбическую, а фактура – в имитационную (двойная имитация с удвоением второй пропосты в дециму). В третий раз наблюдаем возвращение аккордовой фактуры с каденционным окончанием, но с сохранением предыдущей ямбичности и активного ритма шестнадцатых. Наконец, последние два слова звучат еще раз как дополнение в виде краткой имитации на новый мотив. Объединяет все три сегмента начало с репетиции одного звука на словах «на небесех», вследствие чего здесь все же можно говорить о некотором вариантном родстве этих построений с одним и тем же текстом.

Однако есть примеры, где и такого родства нет, и одинаковый текст оказывается озвученным совершенно по-разному.

Обратимся к I части 13-го концерта «Радуйтесь Богу, помощнику нашему». В ней всего три фразы текста, выстраивающиеся в следующем порядке: *a a b b b c b c c*. Если повтор первой фразы сопровождается несколько видоизмененным (варьированным и расширенным) повтором музыки, то во всех последующих (в том числе и повторяющихся) музыкальный материал каждый раз обновляется, обнаруживая тенденцию к сквозному развитию. При этом самое сильное различие обнаруживает повтор заключительной строки: «псалтырь красен со гуслями». Сначала она выполнена в трехголосной гомофонной фактуре с изысканным синкопированием в верхнем голосе и исполняется солистом. Во второй раз – в виде более строгого четырехголосного аккордового тутти с размеренным ритмом. Наконец, в последний раз контраст (тутти – соло, двухголосие – четырехголосие, быстрый ритм с пунктиром – умеренный с более равномерным движением) присутствует уже внутри строки, вызывая эффект уплотнения музыкального времени.

Столь же различен в плане музыкального решения повтор текстовых строк в завершении I части (*Allegro maestoso*) 15-го концерта «Приидите, воспоим, людие»: сопоставляются не только тутти – соло, но и ритм, фактурный рисунок, мелодическое содержание голосов. Здесь вновь напрашивается аналогия с партесным концертом, где повтор заключительного текста нередко сопровождался именно сменами типов изложения (как, например, в концерте В. Титова «Полтавскому торжеству») или даже контрастным изменением всего материала (как в концерте Н. Дилецкого «Иже образу Твоему», где меняется метр, фактура, ритм, мелодика).

Немало сквозных форм встречается и среди частей концертов, текст которых с помощью повторов разделен на две строфы (или строки). Такова, например, II часть 7-го концерта «Приидите, возрадуемся Господеви». Текст здесь содержит всего две строки, каждая из которых повторена четыре раза. Двухчастное строение текста (15 тактов + 10 тактов) композитор подчеркнул совершенной каденцией. Однако, несмотря на это, форма в целом воспринимается как сквозная: на первую «часть» (строку) приходится три музыкальных сегмента (первый – в виде двойной имитации, второй и третий – аккордовые), а на вторую – только один, но зато значительно расширенный посредством секвенций.

Сквозной принцип музыкальной формы Д. Бортнянский избирает и в некоторых частях, основанных на двукратном повторе группы текстовых строк, как, например, в I части (*Adagio*) 30-го концерта «Услыши, Боже, глас мой». Здесь дважды повторяется последовательность из трех строк текста, в музыке же сменяют друг друга шесть неравных сегментов:

текст	$a a b c$	$a a b c$
музыка	$a a_1 b c$	$d d_1 e f$

И лишь благодаря двукратности сопоставления сольного изложения (первый a и четвертый d сегменты) и хорового тутти (второй, третий, пятый, шестой сегменты – b, c, e, f) сквозь линейную последовательность «просвечивает» аналогия с организацией формы из двух разных частей.

Сквозной принцип формы Д. Бортнянский избирает, как ни странно, даже в тех случаях, когда текст содержит репризность. Так, во II части (*Larghetto*) 13-го концерта «Радуйтесь Богу, помощнику нашему» композитор использовал три строки текста, расположив их следующим образом: $a b a b_1 c c_1 a b$. Музыкальная форма (в отличие от текстовой, включающей четыре разных строки с повторами) складывается из восьми отличных по материалу сегментов:

Излияйте пред Ним сердца ваша,	a
поклонитесь Ему во дворе Святем Его,	b
излияйте пред Ним сердца ваша, поклонитесь Ему,	c
помяните чудеса Его, яже сотвори,	d
помяните чудеса Его и судьбы уст Его,	e
излияйте пред Ним сердца ваша,	f
поклонитесь Ему во дворе Святем Его.	g

В небольшой I части (*Adagio*) 20-го концерта «На Тя, Господи, уповах» текст включает всего две строки с репризным повторением первой ($a b a$), однако в плане музыки все три сегмента различны. Во II части (*Allegretto*) Бортнянский выстраивает те же две строки рондальным способом. Музыкальные же сегменты не только различаются по материалу, но и структурно не везде совпадают с текстовыми строками:

текст	a	a	b	a	b	a	a
музыка	a	b	c		d	e	f

Впрочем, справедливости ради отметим, что в предпоследнем сегменте e использован тот же ритмический рисунок, что и в первом. Следовательно, в данном случае все же можно говорить о некоторой музыкальной репризности, но не рондальности, заложенной в структуре текста.

Наконец, наиболее парадоксально проявляет себя сквозной принцип строения при многократном повторе одной-двух строк текста. Так III часть (*Andante*) 6-го концерта «Слава во вышних Богу» содержит всего два слова

(«боголепно славословят»), а музыкальная форма складывается из трех сегментов (10 тактов + 9 тактов + 11 тактов): два имитационных сегмента (пять стреттных имитаций четырехтактовой пропосты в первом из них, несколько кратких имитаций – во втором) и один с двукратным сопоставлением соло и аккордового тутти.

Несколько сложнее строится текст финала (*Allegretto*) 11-го концерта «Благословен Господь, яко услыша глас моления моего», в основе текста которого два варианта (неполный и полный) одной строки: «Яко да воспою славу Твою» и «Яко да воспою славу Твою, весь день великолепие Твое», повторяющиеся именно в этой последовательности три раза с дополнительными частичными повторами (отдельно первого и отдельно окончания второго). Музыкальная же форма представляет собой сквозную последовательность построений: $a\ a_1\ b\ b_1\ c\ d\ e\ f\ g$ (соответственно 8, 4, 2, 4, 6, 3, 4, 4, 7 тактов), где a_1 (второй вариант текста) – превращение сольной тройной имитации с расстоянием в четыре такта в стреттную хоровую с полутактовым вступлением, а b_1 – практически точный повтор b с одинаковым текстом (первый вариант строки), но с расширением. Последование c и d – снова сопоставление тутти-соло, но теперь текст второго варианта сопоставляется с повторением его окончания, e и f – еще одно сопоставление тутти-соло, на этот раз с одним и тем же (первым) вариантом текста. Наконец, последний сегмент g провозглашает тутти вторую (продленную) фразу, с выделением последних двух слов более медленным темпом (*Moderato*).

Сходным образом, повторяя полные и сокращенные варианты двух текстовых фраз («да восхвалят имя Его в лице» и «в тимпане и псалтыри да поют Ему») с обновлением музыкального материала, Д. Бортнянский выстраивает III часть (*Andante con moto*) 1-го концерта «Воспойте Господеви песнь нову». Обращает на себя внимание смысловое сходство текста последних трех примеров – это славение в разных видах, которое, возможно, и побуждает композитора повторять его на разные голоса, вновь и вновь по-разному переживая высший душевный восторг.

Впрочем, среди кратких текстов, положенных в основу сквозных форм, встречаются не только фразы-славения. Это может быть утверждение истинности и неизменности Божьих намерений: «Яко утвердися милость Его на нас» (III часть 29-го концерта), «И истина Господня пребывает во веки» (там же IV часть). В некоторых случаях Д. Бортнянский поступает аналогично с фразами-вопросами: «Вскую прискорбна еси, душе моя? И вскую смущаеши мя?» (I часть 33-го концерта); «Господи, кто обитает в жилище Твоем? Или кто вселится во Святую гору Твою?» (I часть 35 концерта).

Все это свидетельствует не только о развитии на новом историческом этапе традиций партесного концерта, но и о существенном отличии сквозной тексто-музыкальной формы Д. Бортнянского от образцов музыкально-прозаических форм, сложившихся в западноевропейской музыке и получивших особое распространение в духовных жанрах Возрождения, где повторность текста всегда влекла за собой и повторность музыкального материала. Исключение составляли лишь крайние части мессы – *Kyrie* и *Agnus Dei*; в первом случае музыкальные обновления осуществлялись внутри части, во втором – на уровне целой части. Своеобразным аналогом последнего у Д. Бортнянского стали I и II части (*Adagio*, *Allegretto*) 20-го концерта, написанные на один и тот же текст, а также две заключительные части 17-го концерта, в котором финальная fuga написана на ту же текстовую строку, что предшествующее *Andantino*.

Кроме того, названные примеры заставляют с несколько иных позиций взглянуть на природу музыкально-прозаических форм, на их зависимость от синтаксической структуры текста, о чем пишут Т. Дубравская [1, с. 11] и В. Холопова [12, с. 163]. По-видимому, эта зависимость не всегда проявляется прямо и однозначно. Вспомним, что в музыкально-стиховых формах аналогичного строения – сквозного (например, в мадригалах XVI века, а также в романтических балладах) или некуплетного строфического (в песенных жанрах) – обновление музыкальных построений обусловлено именно обновлением текста.

В нашем случае речь идет о *разном* музыкальном прочтении *одного* и того же текстового материала. Психологически это можно интерпретировать как стремление композитора обозначить в содержащиеся в одном и том же тексте разные смысловые оттенки, акцентировать внимание на различных деталях. А такую возможность предоставляет, прежде всего, *духовный* библейский текст, в котором зашифрована бесконечность смыслов.

Список источников и литературы

1. Дубравская Т. История полифонии: Музыка эпохи Возрождения: XVI век. М.: Музыка, 1996. Вып. 2 Б. 413 с.
2. Евдокимова Ю. История полифонии: Музыка эпохи Возрождения: XV век. М.: Музыка, 1989. Вып. 2 А. 414 с.
3. Коврига Г. Сквозная форма в песнях Шуберта // Вопросы музыкальной формы. М.: Музыка, 1972. Вып. 2. С. 139-165.
4. Костарев В. Строфичность и вокальное произведение // Советская музыка. 1978. № 12. С. 99-102.

5. *Костарев В.* Функциональная структура разнотемно-строфической формы // Теоретические проблемы музыкальной формы. Труды ГМПИ им. Гнесиных. М., 1982. Вып. 61. С. 20-36.
6. *Лаврентьева И.* Некоторые особенности форм вокально-хоровой музыки XVIII века // Из личных архивов профессоров Московской консерватории. / МГК им. П. И. Чайковского. М., 2005. Вып. 2. С. 15-31.
7. *Ручьевская Е.* О соотношении слова и мелодии в русской камерно-вокальной музыке начала XX века // Русская музыка на рубеже XX века. М.: Л.: Музыка, 1966. С. 65-70.
8. *Рымко Г.* От слова литературного – к омузыкаленному слову // Музыковедение. 2011. № 7. С. 25-32.
9. *Рымко Г.* Слово в музыке и музыка в слове: к вопросу о взаимосвязи двух искусств // Михайловские чтения-2010: А. В. Михайлов как теоретик культуры. М.: ИМЛ им. А. М. Горького: РАН, 2010. С. 35-42.
10. *Рымко Г.* Теоретические проблемы тексто-музыкальной формы: автореф. дис. ... канд. иск. М., 2014. 26 с.
11. *Симакова Н.* Вокальные жанры эпохи Возрождения; М.: Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского, 2002. 362 с.
12. *Холопова В.* Формы музыкальных произведений. СПб.: «Лань», 1999. 496 с.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБНОВЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ЯЗЫКА В ЛИТУРГИЧЕСКИХ ЖАНРАХ КОНЦА XX ВЕКА

Ю.И. Монахова,

*Луганская государственная академия
культуры и искусств имени М. Матусовского*

Аннотация. XX век ознаменован усилением интереса к литургическим жанрам, что стало предпосылкой к возникновению большого количества произведений, так или иначе связанных с религиозной тематикой. В данной статье рассмотрены основные тенденции претворения жанров духовной музыки в творчестве композиторов прошлого столетия.

Ключевые слова: духовная музыка, литургические жанры, музыкальный язык.

THE MAIN TRENDS IN THE RENEWAL OF THE MUSICAL LANGUAGE IN THE LITURGICAL GENRES OF THE LATE TWENTIETH CENTURY

J.I. Monahova,

The Academy of culture and arts named after M. Matusovsky

Abstract. The twentieth century was marked by an increase in interest in liturgical genres, which became a prerequisite for the emergence of a large number of works, one way or another related to

religious themes. This article examines the main trends in the implementation of genres of sacred music in the creations of composers of the last century.

Key words: sacred music, liturgical genres, musical language.

Отечественная духовная музыка конца XX века – многогранное и многоликое явление, отразившее тенденции в изменении стилистики, характерные в целом для музыкальной культуры данного периода. После длительного периода подавления православных традиций, в том числе и в области церковного пения, период их реконструкции приобрел специфические черты. Особенностью последних десятилетий XX века является ослабление притеснений православной церкви, повышение интереса к традициям, связанное с празднованием Тысячелетия крещения Руси, реализация скрытого стремления композиторов к воплощению тематики духовно-нравственного содержания. Несмотря на наличие многочисленных исследований, посвященных духовной музыке этого периода (Н. Гуляницкой, В. Медушевского, Р. Насонова, В. Ковалева и других), в данной области остается еще много проблем, чем определяется актуальность данной статьи.

Цель работы – рассмотреть некоторые особенности изменений в музыкальном языке духовных произведений конца XX века.

В это время было создано большое количество сочинений, так или иначе связанных с религиозной тематикой. Наряду с оригинальными опусами и обработками, появление которых обусловлено восстановлением и обновлением клиросного репертуара, возникают две группы сочинений, одна из которых связана с внутренней потребностью композиторов воплощать глубинные, общечеловеческие темы и проблемы, другая – с данью моде. Так или иначе, невоцерковленность большинства авторов и живой интерес к литургическим жанрам как православной, так и западноевропейской (католической, протестантской и т. д.) традиций повлекли за собой значительные изменения в музыкальном воплощении литургических жанров и обновление музыкально-лексической палитры.

В данном направлении можно выделить несколько тенденций.

Первая связана с внутренней трансформацией прикладной литургической музыки. Здесь можно говорить о продолжении традиций, заложенных композиторами новой школы в начале XX века. Оно продиктовано назревшей необходимостью создания комплекса литургических песнопений на основе древнерусской (а не итальянской и немецкой, как было в XVII–XIX вв.) музыкальной культуры и широко проявило себя как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Результатом деятельности композиторов данного

периода было создание большого массива исследований, посвященных проблемам музыкальной эстетики в церковном пении, а также значительного числа произведений, которые в различной степени соответствовали ее положениям. Последние десятилетия XX века характеризуются общим подъемом интереса к православной музыкальной культуре, а также стремлением композиторов восстановить и развить те направления в церковном пении, которые были обозначены представителями Серебряного века. Особенностью данного периода является значительное своеобразие мировоззрения и мировосприятия композиторов. Если авторы начала столетия формировались как личности преимущественно в сфере православной культуры и как регенты, певчие, преподаватели регентского дела были тесно связаны с богослужебной практикой, т. е. укорененными в православных традициях и религиозном мировосприятии, то большинство композиторов конца столетия пришли в эту сферу извне, а многие так и остались по существу светскими людьми. Данный факт определяет некоторые особенности музыкальной трактовки литургических жанров, прежде всего – субъективно-личностную, а не общепринятую церковную трактовку их содержания и форм.

В конце XX века и в наше время можно выделить два пути, по которым идут авторы церковной музыки: это создание обработок и сочинений в духе древних или обиходных песнопений, а также авторских сочинений, стилистика которых в большей или меньшей степени приближена к музыкальному языку церковных первоисточников, но при этом отличается индивидуальными стилистическими чертами. К первой группе можно отнести наследие таких выдающихся авторов, как регент Троице-Сергиевой Лавры о. Матфей (Мормыль), о. Сергей (Трубачев). Стилистика их сочинений (чаще всего это обработки) включает такие черты, как: опора на интонации обиходных напевов и древних роспевов, диатоничность, подголосочно-полифонический тип фактуры, создание мягкодиссонирующих созвучий в результате самостоятельного движения голосов. Ко второй группе относятся сочинения таких авторов, как С. Толстокулаков, В. Файнер, м. Иулиания и другие, стиль которых, при несомненной опоре на традиции церковного пения, узнаваем благодаря использованию характерных интонационных, гармонических оборотов, достаточно сложных типов фактуры. При этом первостепенное значение имеет прикладная функция создаваемых песнопений, что проявляется в доминировании текста и подчиненном значении музыки, целью которой является высветлять значение текста.

В качестве образца данного направления можно привести творчество митрополита Илариона (Алфеева), представленное в основном прикладными

литургическими жанрами (Божественная литургия, Всенощное бдение), а также произведениями, в которых в концертной форме смыкаются музыкальные традиции православного и западноевропейского христианства (Страсти по Матфею, Рождественская оратория, Песнь восхождения, *Stabat mater*). Особенностью сочинений является тот факт, что они созданы профессиональным композитором и представителем духовенства в одном лице. Таким образом, в ряду образцов духовных произведений начала XXI века мы имеем возможность ознакомиться с музыкально-эстетической позицией одного из видных представителей Православной Церкви. Среди основных стилистических качеств музыки митрополита Илариона необходимо отметить тяготение к использованию различных стилистических пластов. В концертных духовных произведениях это обиходные церковные напевы (часто цитируемые), барочные мелодические обороты и полифонические методы развития, стилистика русской протяжной песни. Так, например, особенностью музыкальной драматургии «Страстей по Матфею» является сочетание трех компонентов: чтение Евангелия, православные песнопения (как правило, это антифоны или другие песнопения служб Страстной Седмицы) и номера, заимствованные из ораториального жанра (ария, хорал, фуга). В этой оратории вступают в культурный диалог три типа тематизма: один из них опирается на псалмодический тип интонирования Священных текстов; второй – на характерные особенности и формы православного церковного пения (акапельное хоровое изложение, использование диалогической формы «канонарх – хор», обращение к обиходным гласовым напевам, закрепленным за использованными текстами; третий – на баховскую стилистику, барочную музыкальную символику. К этой же группе номеров, воплощающих субъективно-авторское отношение композитора к сюжету, можно отнести номера, имеющие признаки музыкального стиля самого Алфеева.

В собственно прикладных литургических произведениях индивидуальная трактовка музыкального языка также осуществляется за счет использования индивидуальных выразительных средств гармонии и мелодии. В первую очередь, необходимо отметить глубинные связи музыкального мышления композитора с традициями православного пения. Наряду с авторскими песнопениями, в литургических циклах митрополита Илариона использованы знаменный и обиходные напевы (например, в «Единородный Сыне» использована мелодия знаменного распева, «Милость мира» – обработка Киевского распева, «Благослови душе моя Господа» – греческого), в изложении которых вмешательство автора минимально: это унисонное изложение или гармонизация предельно скромными гармоническими средствами.

В авторских песнопениях литургических циклов необходимо отметить некоторые особенности. Во-первых, это опора на характерные черты церковных напевов: переменный лад, поступенное движение и небольшие скачки, нерегулярная ритмика, подчинение музыкального начала текстовому и в связи с этим – особенности структурирования целого, доминирование строчных структур («Благослови душе моя», «Хвали душе моя» и другие). Во-вторых, это редкое, но очень корректное использование моментов полифонического изложения, которые являются промежуточными между западноевропейскими имитационными принципами и русской подголосочной полифонией («Тебе поем»). В-третьих – опора на переменный лад, чаще всего – традиционный для церковного пения параллельно-переменный мажоро-минор, но в некоторых случаях – на другие диатонические лады (например, в «Полиелее» это использование переменности устоев ре – соль – си-бемоль – ре дорийский – Фа – ре).

Таким образом, в произведениях митрополита Илариона можно наблюдать сочетание различных стилистических подходов, интертекстуальность, сочетание обиходных, авторских мелодий и стилизаций.

Большой массив сочинений образуют авторские сочинения, которые не связаны с непосредственным богослужебным применением и созданы для концертного исполнения. Они, как правило, написаны с использованием авторской стилистики и отражают субъективный взгляд на природу и содержание литургических жанров. В этой области также необходимо выделить две тенденции: 1) опору на стилистику церковного пения и 2) создание новых языковых средств.

К первой группе сочинений можно отнести произведения таких авторов, как Г. Свиридов, Н. Сидельников. Несмотря на новации в области трактовки литургических жанров, которые используют в своем творчестве композиторы, высокую степень индивидуализации музыкально-выразительных средств, музыкальный язык их сочинений опирается на интонационные формулы и гармонические средства церковной музыки. Г. Григорьева отмечает, что в «Литургии Ионанна Златоустого» Н. Сидельникова «суммированы прежние обращения композитора к православной стилистике, учтены новации в области хоровой фактуры» [1, с. 139]. Не касаясь в данной статье особенностей трактовки Сидельниковым цикла Литургии как отдельной проблемы, заслуживающей самостоятельного рассмотрения, затронем некоторые особенности музыкального языка в цикле, в котором смешиваются интонационно-ритмические закономерности знаменного пения, интонации и

принципы формообразования, типичные для народной вокальной музыки, современное тонально-гармоническое мышление.

Так, например, в № 1 – «После провозглашения “Благословенно Царство”» – при музыкальном воплощении многократно повторяющихся слов «Господи, помилуй» композитор опирается на типичные обороты обиходных напевов, подвергая их при этом интенсивному интонационному разработочному развитию. Благодаря введению признаков классической трехчастной репризной формы композитор добивается целостности и единства музыкального развития, что нетипично для данного литургического раздела, предполагающего диалогические отношения диакона, подающего возгласы, и отвечающего ему хора. Большое значение приобретает метод варьированного интонационного повтора отдельных мелодических оборотов. Своеобразно и гармоническое решение: опираясь на диатонику, Сидельников добивается экспрессивности звучания путем применения нетерцовых структур аккордов, удвоений и полигармонических наложений созвучий.

Своеобразна трактовка песнопения «Единородный Сыне», которое входит в состав № 2 – «После Первого антифона» – в качестве второго музыкального раздела. Основным средством воплощения музыкального образа является полифония фактурных пластов: верхний пласт образуют мелодически развитые верхние женские голоса, нижний – мужская группа хора, объединенные остинатным ритмическим рисунком. Средством объединения служит лад, своеобразие которого определено использованием переменных ступеней (III, V и VI).

К средствам индивидуализации можно отнести необычную трактовку формы в отдельных номерах цикла. Например, традиционное песнопение «Святый Боже» имеет авторское структурное воплощение. Песнопение входит в номер «После Малого входа» и образует его достаточно протяженный третий раздел. Единство с предыдущим разделом обеспечивается интонационной связью. Само Трисвятое, начинаясь традиционно (три мелодические строки, которые соответствуют трем повторам в тексте), содержит развернутый фугированный средний раздел на словах «Слава Отцу и Сыну...», которые в богослужбной практике из-за частоты использования, как правило, звучат псалмодически на одном аккорде. Тема фуги – развернутая мелодия, состоящая из двух элементов: нисходящей секвенции, звено которой строится на размашистом движении по звукам септаккордов, и восходящих юбилейных в мелодии. Реприза формы Трисвятого традиционна (допевание слов «Святый Бессмертный», повтор строки целиком). Таким образом, в молитвенное обращение к Святой Троице привносится нетипичный для него контраст

просительных интонаций крайних разделов и среднего раздела, который превращается в самостоятельное по форме прославление; в результате музыкально-смысловой центр тяжести переносится в средний раздел. В отношении трактовки музыкальной формы Трисвятого можно говорить об использовании для достижения художественно-выразительного эффекта переменности функции среднего раздела, который из связующего построения превращается в структурно самостоятельный раздел. Такого рода «переинтонирование» смысла, переосмысление содержания текста характерно для некоторых других номеров данной «Литургии».

Отдельно необходимо отметить своеобразную трактовку «Символа веры», который по своему музыкальному воплощению наиболее индивидуализирован. Прежде всего подчеркнем, что данное песнопение имеет сложную композиционную структуру, которая в музыкальных воплощениях, как правило, заставляет композиторов обращаться к составным формам, складывающимся из ряда разделов. Сидельников в данном случае использует тот же принцип, вводя репризные проведения музыкального материала разделов, что приводит (как и в случае с Трисвятым) к подчинению текстовой формы имманентно-музыкальным принципам развития. Для придания форме черт трехчастности, соразмерности разделов композитором вводится прием сжатия или, наоборот, расширения содержания текста, приведение неравновеликих текстовых строк в соответствие с протяженностью музыкальных фраз. Среди особенностей данного номера необходимо отметить калейдоскопичность сочетания различных стилистических приемов. Сложность, многокомпонентность текста обусловили интонационную неоднородность, частую смену контрастных построений, чередование стилистически нейтральных, народных, джазовых фрагментов.

Таким образом, своей новизной Литургия Н. Сидельникова обязана введению интонационных, ритмических и гармонических особенностей народной, современной, джазовой стилистики, переосмыслению литургического канонического текста и расстановке новых смысловых акцентов.

Во второй группе сочинений, к которым можно отнести произведения А. Шнитке, С. Губайдулиной, Э. Денисова и других авторов, индивидуализация языковых средств практически неограниченна. В качестве одного из наиболее ярких примеров можно привести произведения А. Пярта второго периода творчества. Для воплощения Евангельских и иных текстов Священного Писания композитор создает новаторский по принципам организации музыкальный язык, названный автором *tintinnabuli*. Эстетические и

композиционные принципы данной техники неоднократно анализировались музыковедами (Е. Токун, С. Савенко и другими), поэтому отметим, что основными специфическими особенностями техники является воплощение Красоты Божественного мироустройства, самоограничение индивидуального выражения и подчинение выразительных средств единой структурирующей логике.

Выразительные средства такой авторской техники ограничены и регламентируются избираемым в каждом конкретном случае принципом упорядочивания, в результате чего создаются протяженные построения, в которых слух концентрируется на вариантных изменениях, возникающих в результате логически упорядоченного движения голосов созвучиях. В основе этого оригинального способа организации звуковысотности, который воплощен в ряде сочинений Пярта (например, в *Passio Domini nostri Jesu Christi secundum Joannem*, 1982), лежит православная точка зрения автора, согласно которой воля человека должна быть подчинена Божественной воле. Так и в произведениях композитора огромный спектр средств выразительности, разработанный в течение столетий и направленный на воплощение единичной мысли, строго регламентирован одним принципом.

Таким образом, обновление музыкального языка в литургических жанрах независимо от их предназначения отражает как общие тенденции развития музыкальной культуры, так и индивидуальные музыкально-эстетические и религиозные взгляды композиторов.

Список источников и литературы

1. Григорьева Г. Николай Сидельников. М.: Московская консерватория, 2017. 176 с.
2. Гуляницкая Н. Поэтика музыкальной композиции: теоретические аспекты русской духовной музыки XX века. М.: Языки славянской культуры, 2002. 432 с.
3. Ковалев А.Б. Духовная музыка отечественных композиторов второй половины XIX – начала XXI века: жанровая типология: дис. ... доктора искусствоведения. М., 2018. 473 с.
4. Мартынов В. Культура, иконосфера и богослужebное пение московской Руси. М.: Прогресс-Традиция, Русский путь, 2000. 224 с.
5. Медушевский В.В. Духовный анализ музыки: Учебное пособие в двух частях. М.: Композитор, 2014. 632 с.
6. Насонов Р.А. Духовная музыка // Православная энциклопедия. Том 16. С. 394-418. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.pravenc.ru/text/180654.html>
7. Савенко С. Возвышенное и смиренное Арво Пярта: штрихи к портрету // Музыкальная жизнь. 2005. № 10. С. 17–20.
8. Токун Е. Арво Пярт. *Tintinnabuli*: техника и стиль: дис. ... канд. искусствоведения. М., 2009. 272 с.

**О МУЛЬТИМЕДИЙНОМ ПРОЕКТЕ «ЗЕМЛЯ И НЕБО»
И. СОКОЛОВА И К. СУТЯГИНА:
ОПЫТ ПРОШЛОГО В СОВРЕМЕННОМ ЗВУЧАНИИ**

Н.И. Морозова,

Краснотурьинский колледж искусств

Аннотация. Обращение к данному мультимедийному проекту обусловлено желанием включить современную академическую музыку в учебный процесс среднего профессионального музыкального образования, в первую очередь в курс отечественной музыкальной литературы и не только. Автор предлагает собственный адаптивный вариант как один из возможных подходов к изучению на основе творческого преобразования традиций.

Ключевые слова: Евангельские тексты, синтез искусств, музыка, живопись, прелюдия, преобразование традиций.

**ABOUT THE MULTIMEDIA PROJECT "EARTH AND SKY" I.
SOKOLOV AND K. SUTYAGIN: EXPERIENCE OF THE PAST IN
MODERN SOUND**

N.I. Morozova,

Krasnoturinsky College of Arts

Abstract: the appeal to this multimedia project is due to the desire to include modern academic music in the educational process of secondary professional music education, primarily in the course of Russian musical literature and not only. The author offers his own adaptive version as one of the possible approaches to the study, namely, the article is devoted to the issue of creative transformation of traditions.

Keywords: Gospel texts, synthesis of arts, music, painting, prelude, transformation of traditions.

*...и по золотому лучу
с холодной земли на горячее небо лечу.*

Б. Слуцкий

Уникальное произведение, принадлежащее композитору Ивану Соколову и художнику Константину Сутягину, представляет собой несомненный художественный и исследовательский интерес. В своем полном и окончательном виде, как мультимедийный проект, объединивший музыку и живопись, он включает в себя еще значительный объем информации: краткие биографические сведения о композиторе и художнике, дополненные

небольшими видео-интервью с авторами, семь развернутых бесед-диалогов о связи живописи и музыки, об истории искусства, о жизни, творчестве и многом другом, а также авторский комментарий-толкование И.Г. Соколова, изданный в нотах. Все вместе взятое позволяет не только услышать музыку и увидеть картины, но ближе познакомиться с создателями, выявляет глубокое родство, «некий тайный союз родственных душ» [5, с.251], объединивший духовные искания авторов.

«Композитор и пианист Иван Соколов вместе с художником и литератором Константином Сутягиным размышляют о том, какие образы рождает в современном художнике Новый Завет. Музыка и живопись объединяют время — и мы чувствуем неразрывную связь Евангелия с нашей повседневной жизнью...» [7] — так вступительный комментарий, подобно Прологу, открывает действие, задает возвышенный тон.

Музыка и живопись подчинены одной задаче, воплощают идею связи Евангелия и современного мира. Обращаясь к теме Бога, одной из вечных тем в искусстве, авторы опираются на традиции мировой культуры, произведение являет собой интересный опыт глубокой укорененности и вместе с тем современного звучания. Именно данному вопросу, как одному из возможных аспектов изучения этого сложного философского сочинения в среднем звене профессионального образования, и посвящена данная статья, в рамках которой предлагается лишь внешний, довольно поверхностный и беглый взгляд, не претендующий на полное и детальное рассмотрение. Упоминаются лишь некоторые имена, наиболее очевидные связи, при этом широко используются цитаты — фрагменты бесед и авторского комментария, принадлежащего И.Г. Соколову, который выступил в данном случае во всех ипостасях своей многогранной деятельности — как композитор, пианист, музыковед, педагог, просветитель.

В своем полном виде проект появился не сразу, а собирался постепенно, в течение нескольких лет, причем и композитор, и художник признаются, что испытывали поначалу сомнения по поводу того, смогут ли они справиться с такой большой темой. Вот что об истории создания рассказал И.Г. Соколов: «Летом 2011 года мы встретились с моим другом Григорием, и он предложил мне интересную идею — написать музыкальное произведение о 31 годе жизни Христа. Почему именно число 31? Дело в том, что мы знаем всё, случившееся с Ним после Крещения, известен нам и короткий период Его жизни от Благовещения до Рождества, бегство в Египет, а потом — пробел. Вот и нужно его восполнить. Мы сидели, разговаривали и обсуждали эту таинственную,

увлекательную тему. Сразу же возникла идея присоединить к музыке живописный ряд...» [7].

С конца августа 2011 года по апрель 2012 года Иван Соколов написал фортепианный цикл «Евангельские картины» – 31 прелюдию, речитатив и эпилог. Отмечая его истоки, сошлемся вновь на авторское суждение: «Я взял очевидную идею о том, что любое музыкальное произведение — это модель вселенной, попытка человека, композитора подражать Богу в Его сотворении мира. Самый известный пример — произведения Баха: 24 прелюдии и фуги, «Хорошо темперированный клавир» во всех тональностях...» [7]. Обращение к И.С. Баху, музыканту глубокой и истинной веры, творившему всю свою жизнь во славу Господа и благодарившему Бога в каждом своем сочинении, представляется вполне естественным и закономерным. Влияние немецкого гения, наиболее мощное, проявляется в музыке на разных уровнях: от особенностей содержания, с большой ролью символики, до интонационно-тематических связей.

Однако ладогармоническая организация цикла Соколова обнаруживает творческую самостоятельность и изобретательность автора. Известно, что

И. Бах сочинил ХТК во славу темперированного строя, утверждая равенство всех 24 тональностей. Два тома ХТК содержат 48 прелюдий и фуг по 24 в каждом. Соколов пишет 31 прелюдию, речитатив и эпилог, образующие в сумме число 33, что, конечно же, не случайно и имеет символическое значение – возраст земной жизни Христа. Каким образом достигнута эта сакральная цифра? В основе тонального плана не баховский принцип – следование тональностей по хроматической гамме: до мажор, до минор и так далее, в результате чего охватываются все 24 тональности в первом и еще столько же во втором томе. Логика движения тональностей у Соколова иная, по верхним медиантам: до мажор, ми минор и так далее охватываются все 24 тональности, к которым добавлены шесть энгармонически равных, что дает в сумме 30. Предоставим далее слово автору: «...число 31 у меня получилось так: все 24 или, что то же самое, почти 30 тональностей образуют замыкающийся квинтовый круг, который начинается в до мажоре, идёт по всем тональностям и возвращается обратно к до мажору. Эта точка возврата, 31-я тональность, является До мажором. Таким образом, у меня есть две прелюдии в До мажоре — 1-я и 31-я...» [7]. Речитатив и эпилог, завершающие цикл и отражающие главный период жизни Христа – Благовествование, образуют число 33.

Самым радикальным преобразованием баховской традиции стал отказ от фуги, вместо которой добавлен живописный ряд – картины К.Сутягина. Двухчастный полифонический цикл, объединяющий по принципу контраста

прелюдию и фугу превратился в оригинальный жанровый гибрид, синтезирующий не просто разные жанры, но разные виды искусства. Эту идею И.Г. Соколов объяснил так: «...соседние искусства друг друга поддерживают, обогащают, как бы подпирают. Вот и наш проект состоит из музыки сочинённой и исполненной, из живописи, а также из слов. Человек, который будет слушать музыку, будет её лучше понимать через картины, а картины будет понимать через музыку. А и то и другое будет понятнее через наши разговоры, я надеюсь» [7].

Синтез искусств – это давняя и прочная традиция, чрезвычайно актуализировавшаяся в творчестве романтиков, символистов и особенно в художественном мире XX столетия. Достаточно упомянуть такие имена, как А.Н. Скрябин с его «Прометеем» и замыслом Мистерии; В.В. Кандинский, которого называют композитором цвета и формы (его идеи связи цвета и звука, знаменитый трактат «О духовном в искусстве»). В одной из бесед И. Соколов вспоминает о своем неудачном опыте соединения музыки и цвета: «...Эти цвета у Скрябина оттого, что он уже осознал всё это и строил схему. Он строил уже концепцию точного соответствия какого-то определённого звука какому-то определённому цвету. Правда, не достроил — за него эту концепцию достроили другие, и в разных вариантах достроили. Я даже играл сочинения Скрябина со своей цветовой концепцией. На сцене был осветитель, у которого были 12 разных прожекторов, и он брал по моему сценарию партитуру. Но это всё было не то» [7].

Особенностью проекта «Земля и небо» является добавление к музыке и живописи слова – эпитафий из Евангелия (на заключительном этапе собирания проекта), и это указывает на два произведения, которые также присутствуют в данном цикле: «Семь последних слов Спасителя на кресте» Й. Гайдна и «Поэтические и религиозные гармонии» Ф. Листа. Творческий подход здесь налицо. У Гайдна произведение написано по заказу испанского священника и предназначено для церковной службы. Сначала автор пишет ораторию, затем – только симфонический вариант, спустя некоторое время – версию для струнного квартета, а позже – то ли он сам, то ли его неизвестный ученик – создает фортепианную (клавирную) обработку того же самого сочинения. По совместно разработанному композитором и настоятелем плану оно должно было исполняться раз в году, на Предпасхальную неделю: премьера нового музыкально-религиозного действия состоялась весной 1785 года в небольшом испанском городке Кадис. Сочинение Гайдна – программное, более того, его можно назвать почти теологическим.

Влияние Листа, духовно близкого творца, осуществлявшего в своих сочинениях идею синтеза искусств, объясняет сам автор: «Ференц Лист. Великий композитор, о котором мы вроде бы все всё знаем, но он совершенно непознанная фигура. Очень духовный, религиозный человек, носивший вторую половину своей жизни католический сан аббата. Изменивший свою музыку, отказавшийся от блестящей карьеры виртуоза, изменивший свой стиль. Написал уже во второй половине жизни огромный цикл из 10 пьес, который называется «Поэтические и религиозные гармонии». Этот цикл из 10 пьес, в котором есть и двухминутные пьесы, например, под названием «Отче наш» или «Богородице, Дево, радуйся», и 15-минутные пьесы — «Погребальное шествие» и так далее. Этот цикл идёт около двух часов и очень редко исполняется. Этот цикл играли 10 студентов профессора Троппа, у которого я был ассистентом, каждый по одной пьесе. И когда я этот цикл впервые послушал... Это было в тот момент, когда я обдумывал наш проект. И мне сказал один из студентов: «Иван Глебович, сыграйте это целиком!» А я-то подумал: «А вот сочинить бы это...». «У меня была идея «Поэтических и религиозных гармоний». Обычно для музыканта, когда он видит название «24 прелюдии» или «31 прелюдия», в первую очередь важен принцип контраста. То есть музыкант привык, что вещи должны быть все разные, чтобы было не скучно слушать. А здесь Лист и вслед за ним-то, в общем, и я — мы от этого принципа контраста во многом отказываемся. Потому что у меня здесь нет или очень мало виртуозности, постоянно идут или медленные, или средние темпы. То есть я сознательно иду на некую антиконцертность... Это сознательная борьба с некоей традицией, концертной традицией в музыкальном искусстве. Традицией, которую сам же Лист, между прочим, и создал. Он, как Тарас Бульба в этом случае, убивает то, что он же и породил» [7].

Очевидно, что идея синтеза искусств созвучна природе таланта И.Соколова с его феноменальной эрудицией, корни которой уходят в далекое детство. Иван Глебович вспоминает: «Мой папа, искусствовед Глеб Иванович Соколов, преподавал в МГУ. А в январе на 2–3 недели каникул ездил в Эрмитаж, в Ленинград. Останавливался вместе со мной в эрмитажной гостинице и сидел от открытия до закрытия в Эрмитаже, восемь часов. Сидел в античных залах на стульчике, смотрел на античные головы и писал о том, что они ему скажут. Думал о них, ходил вокруг, шёл обедать в эрмитажную столовую... А я в это время — мне было лет 17–18 — ходил по Эрмитажу, бродил довольно бесцельно. Дней десять в году у меня на это уходило...

Папа проводил меня в 10 утра по пустому Эрмитажу и показывал: «Вот это, смотри, «Мадонна Литта», «Мадонна Бенуа»... Вот это — Рафаэль,

кругленький такой, маленький». А потом я сам шёл наверх, в зал XX века, смотрел Матисса и записывал, как папа, что он мне говорит...» [7].

Между прочим, нечто подобное Соколов отмечает в отношении Святослава Рихтера и его особенности восприятия живописи. В одной из лекций цикла «От Баха до наших дней», посвященной великому пианисту, Иван Глебович рассказывает о том, как однажды наблюдал за Рихтером в музее изобразительных искусств, как Святослав Теофилович долго стоял возле одной картины, а потом ушел.

Имя Рихтера имеет самое прямое и непосредственное отношение к данному проекту, поскольку именно он, организовавший в 1981 году в Государственном музее изобразительных искусств имени А.С. Пушкина Декабрьские вечера, является инициатором великолепной традиции единения искусств – живописи, музыки, слова.

Благодаря современным технологиям эта идея нашла свое достойное продолжение и развитие в мультимедийном проекте «Земля и небо», бесспорными достоинствами которого, помимо художественных, является его доступность и многофункциональность. Размещенный в свободном доступе в интернете на сайте не только содержательно информативном, но и четко структурированном, интуитивно понятном, этот уникальный проект является одновременно источником наслаждения, познания, служения. Каждый найдет в нем что-то свое и, возможно, для кого-то он станет зерном духовного пробуждения и роста.

Список источников и литературы

1. *Зенкин. К.В.* Слово в фортепианных произведениях Листа // Ференц Лист и проблемы синтеза искусств: сб. научн. трудов / Сост. Г.И. Ганзбург. Под общей ред. Т.Б. Веркиной. – Харьков: РА – Каравелла, 2002.
2. *Кандинский В.В.* О духовном в искусстве. М., Азбука. 2020.
3. *Курышева Т.А.* Основы музыкальной журналистики и музыкальной критики: учеб. пособие для вузов. - М., Владос, 2007.
4. *Носина В.Б.* Символика музыки И.С. Баха. - М., Классика-XXI. 2015.
5. *Шуман Р.* О музыке и музыкантах // Т. II-Б. - М., Музыка, 1975. 251 с.
6. Ивану Соколову – 60! [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://muzobozrenie.ru/ivanu-sokolovu-60/>
7. Иван Соколов, Константин Сутягин «Земля и небо. Диалоги композитора и художника» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://zemlyainebo.ru/>

РЕКВИЕМ А. КАРАМАНОВА: В ДИАЛОГЕ С МУЗЫКОЙ ПРОШЛОГО

Л.Д. Пылаева, М.Е. Пылаев,

*Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет*

Аннотация. В статье рассматривается Реквием А.С. Караманова в аспекте авторской интерпретации жанра. Раскрывается роль духовной тематики в творчестве композитора и значение Реквиема как одного из высших достижений в вокально-хоровой музыке Караманова. Данное произведение, по-прежнему остающееся мало изученным, представляет особый интерес в отношении композиторской техники, включающей разнообразные виды цитирования и аллюзии.

Ключевые слова: реквием, современная отечественная музыка, А. Караманов, неоромантизм, интертекстуальность, аллюзия.

REQUIEM BY A. KARAMANOV: IN DIALOGUE WITH THE MUSIC OF THE PAST

L.D. Pylaeva, M.E. Pylaev,

Perm State Humanitarian and Pedagogical University

Abstract. The article considers the A.S. Karamanov's Requiem from the point of view of the author's interpretation of the genre. The author reveals the role of spiritual themes in the composer's work and the significance of the Requiem as one of the highest achievements in Karamanov's vocal and choral music. This work is poorly studied and is of particular interest as the first funeral mass corresponding to the Canon, written in Soviet times.

Keywords: requiem, modern Russian music, A. Karamanov, neo-romanticism, intertextuality, allusion.

Осознание XX века как некоего перелома, границы в истории человечества стало важнейшей причиной активного обращения композиторов данного столетия к опыту прошлого. Среди отечественных мастеров можно вспомнить, например, И.Ф. Стравинского, актуализировавшего творческие модели Средневековья (I часть Симфонии псалмов), Ренессанса («Монумент Джезуальдо ди Венозе»), барокко (балет «Пульчинелла», камерный концерт «Дамбартон-Окс»); Р.К. Щедрина, цитировавшего И.С. Баха («Эхо-соната») и П.И. Чайковского (балет «Анна Каренина»), А.В. Чайковского (балет «Дама пик») и других.

Оригинальность замысла подобных произведений заключается в том числе в присутствии различных дополнительных импульсов, исходящих из

ранее созданного: интерес здесь, безусловно, вызывает то, каким оно представляется современному композитору.

Взгляд в прошлое, его собственное понимание часто присутствуют в музыке Постмодерна: перед нами – вхождение в поликультурное пространство, тенденция к всеохватному взгляду.

Новые связи с традицией формируют новое семантико-художественное пространство произведения. Тем самым расширяются его эстетические и коммуникативные возможности.

Одним из отечественных композиторов, у которого находим названные качества, является Алемдар Сабитович Караманов (1934-2007).

Сочетание опыта классики и современной музыки в его произведениях дает основания говорить о проявлении интертекстуальности – одного из важных принципов нового и новейшего искусства (как известно, термин «интертекстуальность» был введен в 1967 году теоретиком [постструктурализма](#) Юлией Кристевой для обозначения общего свойства [текстов](#), выражающегося в наличии между ними особого рода связей; благодаря им тексты или их части могут многими разнообразными способами явно или неявно ссылаться друг на друга). В контексте и на фоне интертекстуальности музыкальное произведение – не что иное, как результат трансформации какого-либо уже существующего музыкального объекта, в том числе – освященного традицией.

Интертекст всегда предполагает оперирование структурами, элементами. В музыке к таким структурам могут быть отнесены образ, сюжет, музыкальная тема, фрагмент чужого сочинения, а из более мелких единиц – к примеру, ритмическая фигура, отдельная интонация. Их присутствие у Караманова ведет к возникновению так называемой полистилистики, но в отличие от его коллеги и близкого друга А. Шнитке, проявляется не столь ярко.

Творческая позиция Алемдара Сабитовича заключалась в присутствии как диалога с музыкой прошлого, так и синтеза ее разнообразных элементов. Но в отличие от Шнитке, шедшего в своём творчестве «от диалога к синтезу», Караманов двигался в обратном направлении: «от синтеза к диалогу» [2, с. 20].

Если говорить о содержательной стороне его музыки, то она примечательна подчеркнутым тяготением к религиозным жанрам, сюжетам, образам. Как отмечал Ю.Н. Холопов, среди крупных русских композиторов он «был первым, повернувшим против авангарда на путь религиозной музыки» [3, с. 124].

Такой поворот произошел в 1965 году, когда он из Москвы возвратился в родной Симферополь.

Композитор создает целый ряд интереснейших религиозных сочинений («Stabat Mater», Месса, Третий фортепианный концерт «Ave Maria», гигантский цикл из десяти симфоний «Совершишася»). Центральное место среди них, безусловно, занимает Реквием, написанный в 1971 году. Он оказался первым в ряду последующих интерпретаций данного жанра отечественными мастерами.

Заупокойная месса ярчайшим образом выразила отношение композитора к жизни и смерти, раскрыла слушателям богатый духовный мир творца. В музыке своего Реквиема Караманов воссоздает звуковые приметы разных исторических эпох, стилей и репрезентирующих их элементов. Важнейшими приемами композиторской техники Караманова в реквиеме является принцип цитирования и принцип аллюзии, классифицируемые А. Шнитке как «два полярных принципа использования “чужого стиля”» [4, с. 327]. Немаловажен тот факт, что известная статья Шнитке о полистилистике в современной музыке была написана в 1971 году – тогда же, когда был создан реквием Караманова. Не исключено, что Шнитке мог отразить здесь влияние музыки своего друга и коллеги.

Принцип цитирования используется Карамановым по-разному. Единственный случай «чистой» цитаты – тема-монограмма ВАСН. Она появляется в номере Hostias у сопрано и альтов, как вокализ, сопровождающий теноровую партию со словами «De morte transire ad vitam Quam olim Abrahae promisisti» («От смерти перейти к жизни, Которую Ты некогда обещал Аврааму»). Звучание монограммы заметно выделяется на фоне псалмодирования, и ее появление наполняет особой значимостью основной текст. Четырехзвучный мотив ВАСН излагается целыми длительностями на фоне четвертей; контрастное ритмическое сочетание делает музыкальную ткань сходной нотными текстами, фиксирующими старинную технику полифонического письма на *cantus firmus*. Монограмма проходит троекратно (что, конечно, не случайно) – в виде нисходящей секвенции по большим секундам.

Пример № 1. Hostias (кульминация).

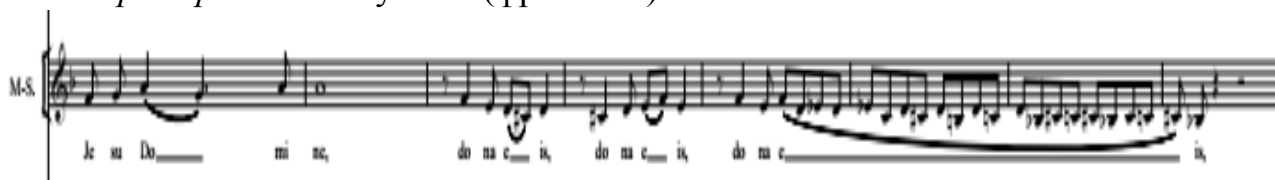


Другое проявление принципа цитирования – «воспроизведение стереотипных микроэлементов стиля иной эпохи» [4, с. 327; курсив наш – М.П., Л.П.]. В основной теме Dies irae таким микроэлементом является каданс, характерный для танцев барокко – он завершает первые два восьмитакта (с

Пример № 2. Dies irae (основная тема).



Пример № 3. Lacrymosa (фрагмент)



Многочисленную группу примеров работы с чужим материалом у Караманова образуют разного рода *аллюзии*: на конкретное произведение, на стилистику того или иного композитора, на общую звуковую музыкальную среду какой-либо исторической эпохи. Среди примеров первого рода отметим ассоциацию с I частью реквиема Верди, возникающую в самом начале реквиема Караманова. В ля миноре – тональности вердиевского Requiem aeternam – в сопоставлении разных групп оркестра отрешенно и собранно звучит тоническое трезвучие.

Пример № 4. Начала первых номеров реквиемов А. Караманова и Дж. Верди.



Аллюзия с музыкой первого номера реквиема Верди усиливается в основной теме – в ее интонационном облике и ритмическом рисунке, а также в неспешном секвентном развертывании.

Возвращение материала первого номера в завершении последнего свидетельствует о его особой значимости – в том числе в плане общей стилистики реквиема Караманова, ориентирующейся прежде всего на романтизм. Заметим, что композитор претворяет его элементы сквозь призму музыкального языка не только крупнейших западноевропейских авторов (в лице Дж. Верди и Ф. Листа), но и выдающихся русских мастеров (в лице П. Чайковского и С. Рахманинова).

Так, в *Lacrymosa* сначала явственно слышатся печальные элегические интонации романса Полины «Подруги милые» из «Пиковой дамы» (см. цифру 46 партитуры), сходство с которым усиливает тембр солирующей партии (меццо-сопрано); в продолжение этого номера постоянно ощущается присутствие романсовой лирики Чайковского, претворяемой уже в общем плане.

Пример № 5. Lacrymosa (основная тема).



Аллюзии на стиль Рахманинова тоже имеют ясно выраженную лирическую окраску. Яркий случай – *Benedictus*. В кратком оркестровом вступлении, предвещающем появление основной темы у солирующего баритона, в линии виолончелей и контрабасов происходит тонкий сплав мелодико-ритмических оборотов тем побочных партий I и III частей рахманиновского Второго фортепианного концерта.

Пример № 6. Benedictus (вступление).



В Recordare присутствует интонационный комплекс элементов, характерных для симфонической лирики Рахманинова (выразительные мелодические изгибы, свободная вариантность мотивов). В то же время ее элементы тонко синтезируются Карамановым с чертами вокальных номеров легкого жанра – мюзикла. Наличие такой аллюзии в известном смысле демократизирует музыку реквиема, делает ее более доступной для широких кругов слушателей.

Отметим еще один случай аллюзии на романтический стиль – вокальное соло в духе оперных арий XIX века в № 11. Однако в данном случае следует отметить своеобразный «неоклассический» оттенок: это ария, услышанная и воссозданная композитором XX столетия, близкая благородно-возвышенному сольному высказыванию сопрано в № 21 кантаты К. Орфа «Carmina Burana».

Пример № 7. Benedictus (соло баса).



Совершенно противоположная по своей сути аллюзия возникает в Rex tremendae: музыка здесь близка эпизоду расстрела из Одиннадцатой симфонии Шостаковича (цифра 71 во II части симфонии – «9-е января»). Краткую мелодико-ритмическую оstinatную фигуру в исполнении казалось парадоксального для заупокойной мессы военного барабана, выдержанную в одном из ладов Шостаковича – с мерцающей тонической терций, можно считать почти что цитатой. Ассоциацию с этим ярким эпизодом его Одиннадцатой симфонии поддерживают активные частые включения ударных инструментов.

Заметим, что столь различные способы обращения к элементам музыки прошлого применялись композитором преднамеренно и сознательно. Сам Караманов про свою музыку говорил, что «она взяла всё, что есть на Западе», добавляя к этому таких авторов, как Рахманинов, Скрябин, Шостакович, Прокофьев, а дальше сразу называя модернизм [1, с. 218].

Цитаты (равно как и аллюзии) у Караманова, конечно же, не являются отдельными приметами и символами чужого – они обнаруживают взаимосвязь, организуются в единую систему. В музыке Реквиема это проявляется в создании тонко разработанной, сквозной интонационной драматургии.

Помимо цитирования и аллюзий, уводящих к прошлому, музыку Караманова связывает с ним семантика тональностей в решении отдельных номеров – в частности, ре минор, используемый в *Dies irae* и *Lacrymosa*, напоминает о Реквиеме Моцарта. Это тем более вероятно, что сам композитор сознательно опирался на этот уникальный образец жанра.

Разумеется, всё сказанное далеко не в полной мере отражает диалогичность, характерную для Караманова в целом. Однако, как нам представляется, подобные опусы заслуживают пристального внимания не только профессиональных музыкантов, исследователей: выдающийся российский композитор может заинтересовать и современное молодое поколение. Причина – в том, что музыкальный язык Караманова – достаточно демократичен, открыт слушателю. Это, однако, не противоречит глубокой содержательности опусов названного автора, по-прежнему ждущих своих исследователей.

Список источников и литературы

1. Алемдар Караманов. Музыка, жизнь, судьба. Воспоминания, статьи, беседы, исследования, радиопередачи / ред-сост. С.С. Крылатова. М.: Классика-XXI, 2005. 363 с.
2. Крипак О.Л. Национально-особенное в стиле Алемдара Караманова // Вісник МСУ. Мистецтвознавство. 2013. Т. XVI, № 1. С. 17–24.
3. Холопов Ю.Н. Аутсайдер советской музыки // Музыка из бывшего СССР. Вып. 1. М.: Композитор, 1994. С. 13–16.
4. Шнитке А. Полистилистические тенденции в современной музыке // Холопова В.Н., Чигарева Е.И. Альфред Шнитке: Очерк жизни и творчества. М.: Сов. композитор, 1990. С. 327–331.

ИНТЕРНЕТ-ФОЛЬКЛОР КАК НОВАЯ ФОРМА БЕЛОРУССКОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

А. П. Родцевич,

Белорусский государственный университет культуры и искусств

Аннотация. Статья посвящена анализу художественного явления интернет-фольклора как новой постфольклорной формы традиционного искусства Беларуси.

Ключевые слова: Интернет, интернет-фольклор (интернетлор, нетлор, сетевой фольклор), народное творчество.

INTERNET FOLKLORE AS A NEW FORM OF BELARUSIAN FOLK CREATIVITY

A.P. Rodceвич,

Belarusian State University culture and arts

Annotation. The article is devoted to the analysis of the artistic phenomenon of Internet-folklore as a new post-folklore form of traditional art in Belarus.

Key words: Internet, Internet-folklore (internetlore, netlor, network folklore), folk art.

Известный белорусский исследователь народного творчества Е. Сахута обращает внимание на тот факт, что именно приобретение Республикой Беларусь независимости в 1991 году стало мощным толчком для возрождения и развития многих видов народного художественного творчества. Смена общественной мысли позволила рассматривать традиционное искусство не как явление исключительно архаическое, а породила позицию, где искусство белорусского народа является национальным сокровищем суверенного государства [5, с. 45]. Интерес белорусов к собственному народному творчеству проявился не только в создании новых творческих коллективов, организации информационных мероприятий и активизации научно-педагогической деятельности. Также начинается и освоение сетевого пространства с целью распространения всевозможной информации о белорусском традиционном искусстве.

1990-е годы в странах Восточной Европы (в том числе и в Беларуси) были ознаменованы началом использования сети Интернет. Результатом этого освоения стало возникновение понятия «интернет-фольклор» (или: интернетлор, нетлор, сетевой фольклор) [1, с. 153]. Данное художественное явление весьма быстро приобрело популярность в научных сообществах различных стран. Сетевому фольклору посвящены научные работы таких

авторов, как М. Загидуллиной, А. Каргина, А. Костиной, О. Лутовиновой, С. Неклюдова, В. Розина, О. Фроловой и других. Цель статьи – обосновать причастность интернет-фольклора к формам белорусского традиционного искусства.

Согласно классификации М. Алексеевского, существуют четыре подхода в изучении терминологической составляющей интернет-фольклора:

- Интернет-фольклор – это произведения традиционных фольклорных жанров, размещённые в сети Интернет и повествующие о новых компьютерных технологиях [1, с. 154].
- Интернет-фольклор – это фольклор и традиции представителей IT-профессий [1, с. 156].
- Интернет-фольклор – это любой городской фольклор, который размещён в Интернете [1, с. 156].
- Интернет-фольклор – это фольклорные формы, которые существуют и распространяются преимущественно (или исключительно) в сети Интернет [1, с. 157].

Исходя из третьего и четвёртого подходов, предложенных М. Алексеевским, мы можем сделать логичный вывод, что в современных реалиях следует говорить о возникновении в конце XX – начале XXI веков современной постфольклорной формы бытования традиционного народного искусства. В. Рукомойникова, например, отмечает, что интернет-фольклор является новым видом самодетельного художественного творчества в рамках постфольклора [4].

Применение термина «фольклор» в отношении творчества в интернет-пространстве весьма обосновано по следующим причинам:

Интернетлор обладает многими свойствами народного искусства: сходность в сюжетах, образах, стиле, композиции, тематических подробностях [4, с. 293]. В том числе ему присущи коллективность, минимальная традиционность, многовариантность, непрофессионализм, влияние литературы и массовой культуры, преимущественная анонимность и прочее.

Интернет-фольклор имеет амбивалентность языка. Во-первых, могут использоваться как устные жанры разговорной речи (беседа, история, комплимент, разговор, рассказ, спор), так и письменные (заметка, изложение, комментарий, письмо и другие). Во-вторых, воспроизводятся фольклорные и постфольклорные жанры (анекдот, городской романс, легенда, сказка, тюремная песня, частушка и иное). В-третьих, письменные тексты нетлора по многофункциональности не уступают устным способам трансляции и

ретрансляции фольклора (применяются смайлы, знаки препинания, прописные буквы для передачи эмоциональности и тому подобное) [4, с. 290].

Для сетевого фольклора интернет-пространство не является исключительной средой бытования. Интернетлор успешно «переходит» в закрытые сетевые сервисы, мессенджеры, в повседневный обиход и тому подобное [3, с. 418]. Интересной особенностью нетлора стало использование англицизмов и лексики, допустимой при неофициальном общении [6, с. 126].

По содержанию интернет-фольклор состоит из текстов, характерных и для традиционного фольклора, и для постфольклора. Такие тексты распространяются преимущественно в рамках коммуникации в компьютерных сетях. Данному процессу присуща своя специфика: связь с технологическими возможностями, как правило, ограниченная среда бытования, встречающаяся специфическая лексика (субкультурная, профессиональная и прочее), распространённое применение визуальной составляющей (фото, видео, анимация и тому подобное), а также интерактивность (в виде игр, тестов и иного) [3, с. 417].

Интернетлор в большинстве случаев своей структурой вызывает у пользователей сети желание осуществить дальнейшее развитие коммуникации [3, с. 418]. В результате этого возникают комментарии, репосты, аналитика, художественная критика и так далее. Пик популярности на опубликованную информацию приходится на первые месяцы бытования [3, с. 420]. В какой-то момент текст сетевого фольклора воспроизводится кем-либо не детализировано, а с изменениями. В этом случае встаёт вопрос об авторстве. С одной стороны, первоисточник может храниться в Интернете весьма долго, что позволяет определить автора с достаточной степенью уверенности. С другой – происходит процесс видоизменения [3, с. 418], в последствии образующий массу вариантов от других «соавторов», вплоть до анонимности. То есть следует говорить о том, что интернет-текст приобретает фольклорный характер [3, с. 420], становится народным творчеством. Как правило, предпосылками для возникновения интернетлора являются актуальные события либо попытки распространения в общем доступе традиционного фольклора, элементов фольклоризма и постфольклора.

М. Алексеевский указывает на то, что несмотря на возникновение сетевого фольклора на основе фольклора традиционного, очень важно разграничивать данные понятия: интернетлор и фольклор в Интернете. Для первого Всемирная паутина является первичной средой бытования, для второго – вторичной [1, с. 161].

В Беларуси в сети Интернет фиксацию народного творчества в форме интернет-фольклора можно встретить в белорусской электронной библиотеке «Беларуская палічка» (knihi.com), в оцифрованном виде фольклорных сборников, в опубликованном отечественном постфольклоре и так далее.

Нетлор обладает многими чертами народного творчества. Вместе с тем, в отличие от традиционного искусства, интернет-фольклору присуще бытование в неоднородной социальной среде, дифференциация по возрастному, профессиональному, мировоззренческому и иным признакам [2, с. 12; 6, с. 126].

Электронный способ распространения традиционных фольклорных и постфольклорных жанров превращает Интернет в уникальный источник изучения современного традиционного искусства [4, с. 290]. Вместе с тем, сегодня фольклористы обращают на сложность фиксации постфольклорных проявлений [2, с. 10]. Сетевой фольклор, в частности, на сегодняшний день малоизучен по причине неразработанности методологической базы в данной сфере [1, с. 161; 3, с. 418].

На наш взгляд, в современном индустриальном обществе благодаря развитию технологий, а также сочетанию традиционности и новаторства, интернет-фольклор постепенно становится равноправной формой постфольклорного народного творчества. В Беларуси имеются значимые предпосылки для дальнейшего научного исследования отечественного интернетлора.

Список источников и литературы

1. *Алексеевский М. Д.* Интернет в фольклоре или фольклор в Интернете? (Современная фольклористика и виртуальная реальность) // Образовательная платформа Academia. edu [Электронный ресурс]. – URL: https://www.academia.edu/221952/Интернет_в_фольклоре_или_фольклор_в_Интернете_современная_фольклористика_и_виртуальная_реальность_Internet_in_Folklore_or_Folklore_in_Internet_mod-ern_folkloristics_and_virtual_reality_ (дата обращения: 24.03.2021).
2. *Грамотчикова Н. Б., Хоруженко Т. И.* Постфольклор и интернетлор. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2017. – 62 с.
3. *Радченко Д. А.* Сетевой фольклор: перспективы исследования // Славянская традиционная культура и современный мир. – М.: ГРЦРФ, 2011. – С. 417 – 427.
4. *Рукомойникова В. П.* Самодеятельное творчество пользователей сети Интернет как явление постфольклора // Первый Всероссийский конгресс фольклористов: в 4 т. – М.: ГРЦРФ, 2006. – Т. 3. – С. 289 – 297.
5. *Сахута Я. М.* Беларускае народнае мастацтва. – Мінск: Беларусь, 2011. – 367 с.
6. *Сулова Т. И.* Интернет-фольклор как средство коммуникации // Журналистский ежегодник. – Томск : ТГУ, 2015. – №4. – С. 123 – 127.

БЕЛОРУССКОМУ СОЮЗУ КОМПОЗИТОРОВ ПОСВЯЩАЕТСЯ (к 90-летию основания)

Р.И. Сергиенко,

Белорусская государственная академия музыки, г. Минск

Аннотация. В статье раскрывается уникальный опыт исследования Белорусского союза композиторов как творческого объединения, сыгравшего важную роль в культурном и информационном пространстве Беларуси.

Ключевые слова: Союз композиторов, съезд, общественное объединение, структура, правление.

DEDICATED TO THE BELARUSIAN UNION OF COMPOSERS (to the 90th anniversary of foundation)

R.I. Sergienko,

Belarusian State Academy of Music, Minsk

Annotation. The article reveals the unique experience of researching the Belarusian Union of Composers as a creative association that has played an important role in the cultural and informational space of Belarus.

Key words: Union of Composers, congress, public association, structure, board.

В 2019 году в Белорусской государственной академии музыки в рамках задания Министерства культуры Беларуси силами музыковедов академии музыки, Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка и Белтелерадиокомпании была выполнена научно-исследовательская работа «Белорусский союз композиторов (1932–2018). История. Документы. Персоналии». Членами авторского коллектива под руководством доктора искусствоведения, профессора Р.И. Сергиенко стали кандидаты искусствоведения Р.Н. Аладова, Л.А. Волкова, И.В. Пилатова, Н.В. Бычкова, О.П. Савицкая, Н.Г. Ганул, Н.Е. Бунцевич, Т.П. Песнякевич. Это объемное издание (636 страниц, 31 п.л.) дополнили три аналитические записки, подготовленные руководителем проекта – доктором искусствоведения, профессором Р.И. Сергиенко: «Опыт обобщения и систематизации архивно-документальных источников, связанных с историей создания, основными этапами деятельности и результатами работы творческого союза “Белорусский союз композиторов”», теоретико-методологические основания изучения работы профессиональных объединений Беларуси, России и стран Европы», «Опыт каталогизации фотодокументов общественного объединения “Белорусский

союз композиторов», «Опыт систематизации деятельности общественных союзов (на примере деятельности Белорусского союза композиторов)», собран большой фотоматериал.

Цель исследования состояла в выработке методологических оснований для изучения творческих союзов Беларуси, России и стран Западной Европы. Творческие союзы, в том числе и Белорусский союз композиторов, сыгравшие важную роль в культурном и информационном пространстве Беларуси, редко были предметом изучения и специальных публикаций. В числе немногочисленных изданий подобного рода можно назвать книгу Е. Власовой и Д. Дараган «Союз композиторов России – 40» (М., 2000) и биобиблиографический справочник Дм. Журавлева «Союз композиторов БССР» (Мн., 1978).

В центре внимания музыковедов оказался Белорусский союз композиторов как структурированное общественное объединение, функционирующее в совокупности всех исторически сложившихся структурных компонентов и творческой деятельности, входящих в его состав композиторов и музыковедов за весь период его существования на протяжении свыше 85 лет – с 1932 по 2018 год (1925–1937 – Р.Н. Аладова, 1938–1946, 1949–1953 – Л.А. Волкова, 1948 – Р.И. Сергиенко, 1954–1966 – Н.В. Бычкова, 1966–1971, 2001–2006 – Н.Г. Ганул, 1971–1980 – И.В. Пилатов, 1980–1991 – О.П. Савицкая, 1991–2000 – Н.Е. Бунцевич, 2006–2018 – Т.П. Песнякевич). Столь значительный период деятельности творческого объединения свидетельствует о том, что Союз устоял в эпоху перестройки и перехода к новой общественной формации, продолжает свою деятельность в сложных условиях рынка, основанных на самоокупаемости, малых форм государственной и спонсорской поддержки со стороны заинтересованных лиц. Это актуализирует тему и требует усиления внимания к подобного рода творческим объединениям, повышению их статуса в деле культурного развития, организации музыкальной жизни, роли в сохранении национальных традиций, места, значения и форм в современном мире. Это обусловлено и стремлением белорусского государства к самоутверждению и самоидентификации, что требует усиления внимания к культуре и к творческим союзам.

Центр научных интересов авторов настоящего издания составил своеобразный многогранник, стороны которого связаны с разными сферами деятельности Союза. Одна из них отражает историю Союза, и прежде всего – историю его создания.

Следует признать, что в целом она малоизвестна, в особенности – довоенный период. По этому вопросу имеется весьма ограниченный круг

информации. Из изданий, в которых рассматривается история создания Союза, можно указать лишь на справочник Д. Журавлева, а также на Интернет-ресурс – Википедию. Имеется интернет-публикация на сайте Белорусского Союза композиторов и статья Д. Журавлева в ЭліМБел.

В работе «Белорусский союз композиторов» автор раздела о 1930-х годах – Р.Н. Аладова – сосредоточила внимание на начальном этапе деятельности организации. Были впервые обнаружены некоторые документы партийных органов, Белорусского Союза писателей и Белорусского союза композиторов, приоткрывающие некоторые страницы истории создания Союза – название первичной структурной единицы как автономной секции композиторов при Оргкомитете Белорусского союза писателей, решение партийных органов 1937 г.) о создании СК БССР, определение его численного состава в количестве 25 человек (правда, без указания фамилий). Все это – важные документальные материалы, образующие некие «точки опоры». В то же время не сохранились документы, раскрывающие характер работы секции, свидетельствующие о ее переименовании в Оргкомитет Союза композиторов, устав, детерминирующий работу, протоколы заседаний и т.д. Об этом можно судить только по отдельным мнениям.

В нашей работе определился также новый подход к пониманию исторического периода, предложенный Р.Н. Аладовой – контекстуальная интерпретация истории создания Союза композиторов, раскрывающая процесс собирания творческих сил в предшествующий период и консолидации их вокруг других творческих объединений, возникших в ту пору. С этих позиций было предложение принять за точку отсчета 1925 год и связывать его с созданием Товарищества драматических писателей, хотя мне кажется, что этот контекст нужно расширять.

История Союза композиторов содержит множество малоизученных страниц, которые ставят ряд проблем и до сих пор не стали предметом специальных исследований. Но это перспективное научное направление, которое прольет свет на исторический процесс развития белорусской музыки и наполнит информационное пространство новыми фактами и смыслами, свидетельствующими о глубине творческой мысли белорусского народа и ее творческой интеллигенции на самых ранних этапах развития новой социалистической культуры.

В проведенном исследовании обозначены основные вехи этого процесса. Они очерчивают два исторических периода: один – советский, охватывающий отрезок времени с 1932 года до конца 1980-х годов, и второй – современный,

начало которого в 1991 году возвестила Декларация независимости республики.

До сих пор речь шла только о внешних контурах исторического функционирования Союза композиторов Белоруссии. В проведенной нами работе прослеживается и внутренняя линия его развития, на раннем этапе тесно связанная с процессами становления Союза композиторов России. Для этого достаточно сравнить два устава – Российский устав добровольного общества «Союз советских композиторов» 1934 года и Устав Белорусского союза композиторов 1943 года, чтобы понять их согласованность и ориентацию белорусского устава на российский. Наиболее очевидной точкой согласования деятельности творческих союзов явился Всесоюзный съезд советских композиторов в 1948 году, положивший начало созданию Союза советских композиторов СССР и вхождению республиканских союзов в Союз композиторов СССР. В таком качестве Союз советских композиторов БССР просуществовал до 1991 года, хотя внутренняя структура Союза композиторов СССР начала меняться с конца 1980-х годов – с эпохи позднего социализма и начала перестройки. В то же время деятельность Союза – активная и напряженная – регламентировалась постановлениями партийных и советских органов, решениями проводимых союзных съездов и пленумов композиторов, направленными на регуляцию содержательной стороны творческих процессов, повышение актуальности творчества и непрерывное совершенствование мастерства.

Новое время повлекло за собой корректировку творческих позиций, поиск художественных ориентиров и источников финансирования, новых творческих контактов, форм коммуникации, новой слушательской аудитории, форм управления культурой.

Историческая деятельность Белорусского союза композиторов рассматривается в системно-структурной и структурно-функциональной парадигме и касается всех сторон жизни, в том числе – съезда как высшего органа Союза композиторов, как было указано в уставе ССК СССР (хотя в уставе Белорусского республиканского союза композиторов такое понимание съезда установилось только к 1960-м годам прошлого века, удаленным от 1948 года – года создания всесоюзного устава), Правления, секретариатов, секций и комиссий¹. Первостепенное значение, разумеется, имеет съезд, который и стал основой для внутренней периодизации истории Белорусского союза композиторов, отразив ее поступь от съезда к съезду.

Деятельность Союза связывает две эпохи, в которых он находится. Оба образования становятся остоном, несущим всю его конструкцию вплоть до

наших дней. Принцип периодизации истории Белорусского союза композиторов по съездам определил структуру исследования. Это было непростым выбором, так как в начале пути перед нами стояла проблема нехватки значительного числа докладов, звучавших на съездах Союза. Авторы оказались перед необходимостью проведения поисковой работы. Тем более, что белые пятна относились в большей степени к современному периоду истории, ибо отсутствовали доклады И. Лученка на 12, 13, 14 и 16 съездах. Их не было ни в электронном виде, ни на бумажных носителях. После предпринятых усилий доклады были найдены, за исключением 13 съезда, который не удалось обнаружить даже в черновом варианте (в подготовленной модели для издания было использовано интервью с Лученком накануне 13 съезда).

Таким образом, съезды составили 16 вех в истории Белорусского союза композиторов (17 внеочередной съезд 2019 года не отражен в издании).

В нашей работе съезды представлены отчетными докладами правления (или председателя Союза), аккумулирующими важнейшие художественные достижения. Доклады создают основу для творческих дискуссий. Они дополнены программами концертов съезда и выдержками из критико-публицистических материалов, освещающих съезд. Все вместе составляет важнейший, многомерный информационный блок. Эти блоки образуют своеобразные вершины, которые, в свою очередь, образуют свою линию хода истории, идущую как бы поверх быстротекущих событий, отражающих повседневные обстоятельства. Цепь вершин вбирает вечные ценности, созданные в белорусской музыке и науке, ее шедевры и жемчужины, образующие свои сокровенные миры и пространства, кладезь духовности человека наших дней.

Съездовские «блоки» чередуется с межсъездовской деятельностью Правления (главным образом пленумы, крупные юбилейные даты, творческие вечера, деятельность творческих структур более низкого ранга). Подобного рода чередование организует внутреннее изложение истории творческого союза, разделенную на две части – советский и постсоветский период.

Однако при таком подходе возникла одна трудность, связанная с точкой отсчета: какой съезд считать первым? Это – один из нерешенных на сегодняшний день вопросов. Дело в том, что документов Первого съезда Белорусского союза композиторов нет. Есть лишь мнения и суждения (И. Нисневича, Д. Журавлева, кое-что встречается в протоколах собраний Союза). В результате получается, что съезд и был, и в то же время не был. В своей модели издания за точку отсчета было принято мнение Д. Журавлева,

который в своем справочнике о Союзе композиторов БССР сроки проведения Первого съезда приравнял к Первому пленарному собранию 1947 года. На мой взгляд, эта точка зрения весьма спорная – прежде всего потому, что понятие съезда было выдвинуто лишь в 1948 году, на Всесоюзном съезде композиторов, поэтому вопрос требует дополнительной проработки.

Методологической особенностью исследования является рассмотрение истории Белорусского союза композиторов в совокупности с деятельностью его членов – композиторов и музыковедов. В работе реконструирован исторический состав Союза композиторов, насчитывающий свыше 200 человек – композиторов, музыковедов и исполнителей. Он представлен в алфавитном списке, по годам вступления в творческий союз и по определенным периодам. Были составлены также списки основных произведений, научных трудов, концертных программ, учебных пособий, которые и определяют внутреннее содержательное наполнение деятельности Союза композиторов. Во второй части труда представлены карточки на каждого члена Союза. В аналитической записке руководителя проекта осуществлена систематизация результатов творческой деятельности членов Союза, а также представлен перечень их музыкальных произведений, концертных программ и научных трудов, которые были удостоены Государственной премии.

Особую специфику проведенному исследованию во многом придал избранный для изучения *материал*. Его основу составили документы, что позволяет отнести работу к числу документированных исследований. Был изучен фонд документов БСК с 1943 года по настоящее время, хранящийся в БГАМЛИ – он включает огромное количество различных источников: протоколов заседаний, постановлений, решений, справок, докладов, информационных сообщений, выступлений, хроники, приказов, стенограмм, программ концертов, съездов, пленумов, писем из различных организаций, партийных и государственных органов, материалов из различных справочных, энциклопедических и информационных изданий, статей из центральной и республиканской периодической печати.

Уже сам факт использования документов делает работу уникальной. Обращение к документам позволяет ощутить дыхание времени, услышать голоса ушедших творцов, настроения и «тональность» принятия решений, характер творческих споров и художественных устремлений, горячих дискуссий. Документы обладают особой притягательностью, содержат удивительные сюжеты, ряд которых уже размещен на интернет-сайтах – например, об исключении Е. Глебова из Союза композиторов, об истории создания гимна Беларуси. Но остается множество других документов,

отражающих бурные творческие обсуждения произведений белорусских композиторов – например, на заседаниях репертуарно-закупочных комиссий или на представлении к премиям и званиям, так и оставшиеся в архивах республики. Все это – уникальный публицистический материал, раскрывающий мнения известных музыкантов о произведениях композиторов и трудах музыковедов.

В работе на основе предложенной в аналитической записке руководителя проекта была осуществлена систематизация архивно-документальных источников по двум принципам – по органам принятия (документы общего назначения – главным образом партийных и государственных органов и локального, отражающие внутрифункциональную деятельность Союза) и по степени их значимости.

Был составлен и каталог фотодокументов, систематизация которых была предложена в аналитической записке руководителя проекта. Все фотодокументы систематизированы в две большие группы, где представлены субъектные и объектные фотодокументы. В одном случае это персональные фотодокументы, групповые фотоснимки и массовые, в другом – здания и комплексы, предметы интерьера, мемориальные доски и сооружения, афиши, юбилейные марки и объявления, рукописи, картины, нотные и книжные издания, награды и памятные знаки.

В результате избранного многомерного подхода впервые было осуществлено исследование творческого союза, которое может послужить основой для изучения и других союзов. С другой стороны, работа содержит большой материал для дальнейшего исследования союза композиторов в различных ракурсах. Это то, что уже известно на сегодня и должно быть опубликовано в научных, научно-популярных и в справочно-информационных изданиях, стать предметом общественного сознания. Здесь раскрывается история культуры современной Беларуси, которая ведет свой отсчет с начала прошлого века. Несмотря на различные социально-общественные условия, эта культура сохраняет свою самобытность и своеобразие во многом благодаря Белорусскому союзу композиторов – его руководству, деятельности талантливых композиторов и музыковедов, имеющих почетные звания, награды и удостоенных знаков отличия, пользующихся неизменным успехом у белорусского народа.

Примечания

1. Структура Союза представлена в его уставе, а ее исторические изменения рассмотрены в аналитической записке автора этой статьи.

ОПЕРНОЕ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЕ ИСКУССТВО БЕЛАРУСИ: АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ

Т.В. Сернова,

*Белорусский государственный педагогический
университет им. Максима Танка*

Аннотация. В статье обосновывается актуальность изучения оперного вокально-исполнительского искусства Беларуси, как одного из важнейших составляющих музыкально-театрального искусства республики.

Ключевые слова: оперное искусство, певец, вокально-исполнительское искусство Беларуси, музыкальный театр, оперный репертуар.

OPERA VOCAL PERFORMANCE ART OF BELARUS: THE RELEVANCE OF STUDY

T. V. Sernova,

*Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank*

Annotation. The article substantiates the relevance of studying the operatic vocal and performing art of Belarus, as one of the most important components of the musical and theatrical art of the republic.

Key words: opera, singer, vocal and performing arts of Belarus, musical theater, opera repertoire.

Оперное искусство Беларуси является одним из ведущих направлений музыкально-театрального искусства республики. Среди других видов оно обладает особой значимостью. Благодаря художественной специфике, уникальной формальной и смысловой емкости, белорусскому оперному искусству присуща полнота отражения жизни и яркое проявление стилистики своего времени. В нем, как в фокусе, сконцентрированы основные и характерные для него черты (в том числе и вокально-исполнительского искусства), отражены все основные аспекты миропонимания. Изменение статуса народа, проживающего на территории Беларуси в начале прошлого века, программы и планы развития национальной культуры способствовали стремительному формированию и развитию профессионального оперного вокально-исполнительского искусства (далее – ОВИИ) в Беларуси. За неполные сто лет (1924–2021) ОВИИ в Беларуси прошло этапы становления и развития через постижение ведущих принципов и приемов европейской вокально-исполнительской практики, формирование которых происходило на

протяжении нескольких веков. От поколения к поколению белорусские певцы не только усвоили их, но и успешно продолжили, что позволило им составить достойную конкуренцию европейским вокалистам. Так, несмотря на относительно небольшой период своего развития, ОВИИ в Беларуси становится полноправной составляющей европейского музыкального пространства, певцы с успехом сотрудничают с ведущими оперными театрами мира, включаясь, таким образом, в мировой культурный процесс и демонстрируя индивидуальный облик белорусского оперного искусства.

Как известно, в музыкальной науке утвердилось понимание исполнительского искусства как важнейшей части разнообразного в своих проявлениях музыкального искусства, как «особая сфера художественно-творческой деятельности, в которой материализуются произведения «первичного» творчества, записанные определенной системой знаков и предназначенные для перевода в тот или иной конкретный материал» [16, с. 133]. К нему относят творческую практику актеров, режиссеров, чтецов, музыкантов, танцоров, воплощающих на сценических площадках различные художественные произведения (в зависимости от вида художественно-творческой деятельности). Так, исполнители (певцы, инструменталисты, дирижеры) озвучивают музыкальные сочинения через сценическое перевоплощение, которое включает «вживание в духовное содержание исполняемого произведения; его интерпретация в соответствии с собственным мировоззрением и эстетическими позициями исполнителя; выражение им своего отношения и к отраженной в произведении реальности, и к тому, как она в нем отражена; выбор художественных средств для адекватного воплощения собственной трактовки исполняемого произведения и обеспечения духовного общения со зрителями и слушателями [16, с. 134]. Подобные подходы легли в основу научных исследований, раскрывающих особенности исполнительского искусства.

Анализ развития оперного вокально-исполнительского искусства Беларуси дает нам весьма яркую картину сплетения различных тенденций. Причем каждая из них имеет свое обоснование в реальной обстановке, в сложившейся ситуации. Немногочисленная литература позволила выявить два периода активизации интереса к этой проблеме – советский (охватывающий временной отрезок 50 – 80-е годы XX века) и современный (начало 90-х – наше время). Первое связано с накоплением объема научной информации, второе – отражает разработку отдельных аспектов и положений об ОВИИ Беларуси.

Особенностью изданий, созданных в советский период, является фактологическая ретроспектива информации об ОВИИ Беларуси (П.

Люторович [9], Б. Смольский [15]). В данных изданиях в контексте формирования национальной музыкальной культуры, прослеживаются тенденции, оказавшие влияние на становление оперного искусства в Беларуси до 60-х годов XX века. Эти исследования стали практически первыми в истории национального искусствоведения обобщающими сведения о музыкально-театральном (оперном) искусстве Беларуси.

В данных источниках вопрос развития ОВИИ затрагивается весьма опосредованно. Авторы ограничиваются перечислением имен артистов, участвующих в постановках, краткими характеристиками созданных ими образов, не ставя перед собой задачу научно-теоретически обосновать оперную вокально-исполнительскую практику белорусских певцов, стилистику их артистического почерка.

Некоторые биографические данные и факты исполнительской практики выдающихся оперных певцов Беларуси раскрываются в статьях и рецензиях ведущих белорусских исследователей (Д. Журавлева, Д. Лукаса, М. Модель, А. Моралева, Г. Пукста, Б. Смольского, Н. Томашовой, Н. Ювченко и других) [10, 11, 12]. Особенностью этих работ является описательный, а не научно-исследовательский подход. Отсутствие детального изучения процесса становления личности певца, формирования его исполнительской манеры, эстетических принципов творчества затрудняет исследование вопросов развития ОВИИ в Беларуси, не позволяет проанализировать и выявить особенности формирования белорусского вокально-исполнительского стиля в целом.

Вместе с тем, в советский период наметился новый методологический подход к освещению проблем ОВИИ Беларуси. Была сделана попытка анализа творческого опыта мастеров белорусского вокального искусства, выявления общих тенденций и закономерностей его формирования. Так, серьезной историографической базой с научным аналитическим охватом явлений вокального искусства Беларуси стало диссертационное исследование Л. Ивашкова [4]. Автор, рассматривая историю вокального исполнительства от его зарождения на территории Беларуси до развития в республике профессионального академического вокального искусства (первая половина XX века), ввел в обиход большое количество малоизученных фактов о ОВИИ Беларуси, попытался выявить закономерности его развития, определить его место в контексте музыкально-художественного исторического процесса республики.

В *современный период* (90-е годы XX века – наше время) заметно возрос интерес исследователей к ОВИИ Беларуси. Появившимся работам характерен

широкий охват его многоаспектных явлений. Так, спектр исследований раскрывается от истории исполнительского искусства на территории Беларуси до особенностей творческой практики певцов через ретроспективу интерпретаций опер на белорусской сцене.

В частности, в рамках научной реконструкции истории белорусской музыкальной культуры до начала XX века, на фоне социально-исторических, конфессиональных и этнографических процессов исследователи раскрывают существовавшие вокально-исполнительские формы, упоминают имена прогрессивных деятелей искусства, чье творчество способствовало становлению национальной певческой культуры. Это публикации Л. Ивашкова [5], О. Дадюмовой [3], Н. Мацаберидзе [1], О. Морозовой [13], В. Скоробогатова [14], которые могут рассматриваться как свидетельства современников об отдельных примерах вокальной практики, служат источником информации о генезисе форм исполнительского искусства на территории Беларуси.

Некоторые аспекты вокально-исполнительской деятельности ведущих белорусских певцов до 80-х годов XX века раскрываются в работах Л. Ивашкова [6], А. Генералова [2], А. Ладыгиной [7, 8]. Основанные на уникальных архивных материалах, редких источниках, они объединяют в себе биографические сведения о певцах (Л. Александровской, И. Болотина, Н. Ворвулева, А. Генералова, С. Друкер, К. Кудряшовой, Р. Млодек, Т. Нижниковой и др.) с кратким анализом их творческих поисков, что дает возможность приблизиться к пониманию связи театра с жизнью, социально-эстетической направленностью искусства в разные периоды его развития, проникнуть в лабораторию творчества, познакомиться с историей белорусского сценического искусства через конкретную деятельность артистов.

Вместе с тем, архивные материалы, аудио и видеозаписи, богатая исполнительская и композиторская деятельность содержат в себе много полезной и важной информации, значительно расширяющей представления о формировании ОВИИ в Беларуси, которые не получили соответствующего научного и художественного обобщения. Подобная ситуация не позволяет обнаружить обоснованных логических связей с процессами, происходившими в белорусском музыкальном пространстве, учесть особенности социокультурного развития.

Кроме того, практика показывает, что результат оперного вокально-исполнительского искусства (оперно-театральная постановка), даже обладающий исключительными достоинствами и качествами, сам по себе не дает полного объективного ответа на многие профессиональные вопросы, без

которых сложно адекватно оценить культурную, музыкально-художественную и стилистическую сущность оперного искусства Беларуси. Глубокое профессиональное представление о нем могут дать – научно-теоретическое исследование основ ОВИИ, как области особого пения, обусловленной соединением музыки, слова и театра; широкий спектр исторических данных об оперных постановках, обобщенный опыт ведущих дирижеров и режиссеров республики; анализ деятельности выдающихся солистов белорусских оперных постановок, выявление особенностей их исполнительского стиля; изучение вокально-исполнительских традиций, вокальный школ – все то, что обеспечивает яркие оперные постановки.

Эти даст возможность раскрыть объективную сущность ОВИИ Беларуси как одной из важнейших составляющих разнообразного в своих проявлениях музыкально-театрального искусства республики; установить логику творческих поисков белорусских исполнителей, мотивированных определенными эстетическими предпочтениями; определить влияние многочисленных субъективных профессиональных факторов; проследить авторский вызов сложившимся в оперном искусстве вокально-техническим, художественно-исполнительским и сценическим стереотипам; очертить перспективные направления процесса исследования оперного искусства Беларуси.

Таким образом, комплексное изучение оперного вокально-исполнительского искусства Беларуси позволит: а) создать целостное художественно-эстетическое, историко-стилевое и теоретическое исследование оперного вокально-исполнительского искусства Беларуси как особой области современного национального музыкального искусства; б) показать белорусское оперное вокально-исполнительское искусство не только как продолжение русского (что связано с историческими и культурными процессами, происходившими в рассматриваемый период в республике), но и как конгломерат лучших исполнительских традиций ведущих вокальных школ Европы, которые были привнесены и адаптированы в музыкальном искусстве Беларуси; в) представить яркие достижения белорусского оперно-исполнительского искусства, сформированные за весьма непродолжительный период своего существования (в отличие от русской и западноевропейских вокальных школ, развитие которых проходило на протяжении нескольких веков).

Подобный ракурс исследования не только значительно расширит представления об оперном вокально-исполнительском искусстве Беларуси, позволит предопределить прогнозирование дальнейших путей его развития, но и не допустит забвения накопленных духовных ценностей, формирование и

развитие которых связано с историческими, социокультурными и эстетическими традициями.

Список источников и литературы

1. Белорусская музыка (с IX до начала XX века) : краткий курс лекций / авт.-сост. Н. В. Мацаберидзе. – Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2009. 60 с.
2. Генералов, А. М. Мои размышления о вокале / А. М. Генералов. Минск : ОДО «Парус», 2006. 100 с.
3. Дадзіёмава, В. У. Музычная культура Беларусі XVIII стагоддзя: гісторыка-тэарэтычнае даследаванне / В. У. Дадзіёмава. Минск : Бел. дзярж. акад. музыкі, 2002. 348 с.
4. Ивашков, Л. П. Становление и развитие профессионального вокального искусства Белоруссии (дореволюционный и довоенный период): дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Л. П. Ивашков. – М., 1988. – 209 л.
5. Івашкоў, Л. П. Гісторыя вакальнага мастацтва Беларусі : вучэб. дапам. : у 2 ч. / Л. П. Івашкоў. – Мінск : Бел. дзярж. акад. музыкі, 1995. – Ч. 1 : Ад вытокаў да 1932 г. – 97 с.
6. Івашкоў, Л. П. Гісторыя вакальнага мастацтва Беларусі : вучэб. дапам. / Л. П. Івашкоў. – Мінск : Бел. дзярж. акад. музыкі, 2002. Ч. 2 : 1932 – 1941. 138 с.
7. Ладыгина, А. Б. Лариса Помпеевна Александровская / А.Б. Ладыгина. Минск : Изд-во «Четыре четверти», 2002. 320 с.
8. Ладыгина, А. Б. Музыкально-театральная жизнь Минска второй половины XX столетия в восприятии современника / А.Б. Ладыгина. Минск : Четыре четверти, 2007. 444 с.
9. Люторович, П. В. Искусство Советской Белоруссии / П. В. Люторович. Минск : Госиздат БССР, 1959. 139 с.
10. Майстры беларускай сцэны / склад. А. Есакоў. Мінск : Дзяржаўнае выдавецтва БССР, 1960. 275 с.
11. Майстры беларускай сцэны / склад. Г. В. Марчук. Мінск : «Полымя», 1986. 143 с.
12. Мастера советской оперной сцены : очерки. – Л.: Музыка, 1990. 178 с. : ил.
13. Морозова, О.П. Музыкальная культура Могилева XIX начала XX века: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. 17.00.02 / О.П. Морозова; Белорус. гос. акад. музыки. – Минск, 2000. – 18 с.
14. Скарабагатаў, В. І. Зайгралі спадчынныя куранты : цыкл нарысаў з гісторыі праф. муз. культуры Беларусі / В. І. Скарабагатаў. Мінск : Тэхналогія, 1998. Кн. 5: Вяртанне. 154 с.
15. Смольский, Б. С. Белорусский музыкальный театр / Б. С. Смольский. Минск : Наука и техника, 1963. 247 с.
16. Эстетика : словарь / редкол. : А. А. Беляева [и др.]. М. : Политиздат, 1989. 447 с

ОБРАЗНЫЙ МИР ФОРТЕПИАННОЙ МИНИАТЮРЫ СОВРЕМЕННЫХ БЕЛОРУССКИХ КОМПОЗИТОРОВ

Чжан Бовэй,

Белорусская государственная академия музыки, г. Минск

Аннотация. В данной статье проанализированы различные образцы современной фортепианной миниатюры белорусских композиторов конца XX – начала XXI веков. Отдельные сочинения и циклы пьес рассматриваются автором с точки зрения соотношения традиций и новаторства, использования танцевальных жанров, фольклорных элементов. Подчеркивается значение программных миниатюр и музыки для детей.

Ключевые слова: детская музыка, жанровые разновидности, исполнительская практика, полистилистика, программность, ритмоформулы, сказочные образы.

IMAGE WORLD OF PIANO MINIATURE BY CONTEMPORARY BELARUSIAN COMPOSERS

Zhang Bowei,

Belarusian State Academy of Music, Minsk

Abstract. In the paper different samples of modern piano miniatures by the Belarusian composers of the end of the 20th-beginning of the 21st century are analyzed. Separate compositions and cycles of pieces are analyzed by the author from the point of view of correlation of tradition and innovation, use of dance genres, folklore elements. The importance of programme miniatures and music for children is underlined.

Key words: children's music, genre varieties, performance practice, polystylistics, programmatic, rhythm formulas, fairy-tale images.

Плодотворно развиваясь в рамках национальных и индивидуальных стилей, фортепианная миниатюра аккумулировала в себе важнейшие жанровые черты: богатство выразительных возможностей, мобильность и гибкость музыкальной формы, способность откликаться на художественные запросы времени. В творчестве белорусских композиторов она представляет собой сложное явление, в котором традиционные и новаторские черты сплетены в нерасторжимое целое.

В контексте проблем изучения фортепианной миниатюры в русскоязычной и иностранной научной литературе, становится очевидным круг вопросов, которые еще необходимо раскрыть в отношении этой жанровой разновидности в творчестве современных отечественных авторов: музыкально-содержательный аспект, тематика, система образов и символов.

Изучение фортепианной миниатюры в искусствоведении содержит несколько векторов:

- работы о феномене фортепианной миниатюры (исторический, теоретический, практический аспекты). Среди авторов, изучавших эту проблему, необходимо отметить работы К. Зенкина, Е. Назайкинского, Н. Говар, К. Ананяна и др. Отдельные наблюдения и выводы, касающиеся указанной тематики, содержатся также в научных очерках и статьях белорусских ученых о творчестве отечественных композиторов (М. Ахвердова, Ю. Златковский, Р. Сергиенко, Т. Титова и др.) [1, 2];

- изучение фортепианных миниатюр с точки зрения их роли в исполнительской практике как юных, так и профессиональных исполнителей (М. Ахвердова [1], О. Шевченко [3] и др.).

В целом, изучение научной литературы позволяет констатировать, что самобытные и общеевропейские тенденции развития тематической и жанровой палитры фортепианной миниатюры органично вписались в процесс формирования белорусского инструментального искусства. Обращаясь к жанрам фортепианной миниатюры, современные композиторы Беларуси находятся в поиске, стараясь наиболее ярко и многогранно воплотить в них интересные темы.

Представим основные направления в тематике, музыкальном содержании и программности фортепианной миниатюры в творчестве современных белорусских композиторов, в аспекте влияния на них социокультурных условий. В миниатюре, как в зеркале, отражаются все изменения, формируя особые тематические и содержательные предпочтения современных композиторов, их мировосприятие.

Одна из важных особенностей фортепианных миниатюр — преобладающая в них программность, которая охватывает широкий спектр эмоционально-образной сферы и составляет известные, новые и привнесенные временем идеи. Отметим ряд опусов, которые принадлежат композиторам, жившим на территории современной Беларуси в XIX веке, которые помимо жанрового названия, имеют расширенные программные заголовки: «Звон-полька» А. Ельского, мазурка «Воспоминание о Киеве» М. Ельского, вальс «На Лысой горе» К. Крашевского и т.д.

В фортепианных миниатюрах современных белорусских композиторов сохраняется внимание к традиционным видам программной музыки — музыкальным картинам, зарисовкам, произведениям, навеянным миром природы и сказочными образами («Воспоминание о любви» В. Иванова, «Ритмы улицы», «Остров тысячи храмов» Г. Гореловой, «Элегия» Э. Носко, «Отражение» В. Корольчука).

Значительным пластом белорусской фортепианной миниатюры является детская музыка или сочинения для детей. Краткость и выразительность музыкального образа соответствуют возможностям детского объема внимания. В числе произведений, написанных в этом направлении, обозначим жанровые пьесы: «Тревожное танго» А. Безенсон, Восемь пьес для юношества В. Грицкевича, «Альбом для юношества» В. Савчика и др. Важно отметить, что современные белорусские композиторы стремятся названиям пьес придать особую красочность и индивидуальность: «Колыбельная метелицы» и «Рождественская сказка» В. Войтика, «Розовый ветер» А. Короткиной.

Своеобразное преломление в современной фортепианной миниатюре получает «тема памяти», границы которой заметно расширяются. Помимо отражения трагических событий Великой Отечественной войны, в современных сочинениях мемориальный аспект претворяется в обращении к личности и творчеству конкретных персоналий. Появляется ряд пьес-посвящений композиторам и музыкантам (сюита «Рассказы о войне» А. Короткиной, «Песни о войне» (переложение) А. Даньшовой, Посвящение «Битлз» Д. Долгалёва).

Вместе с тем, продолжает развиваться неофольклорное направление (сюита «Беларускі куфар» А. Короткиной, сюита «Рисунки на греческой вазе» Г. Гореловой, «Французский вальс» И. Петкевич).

XXI столетие характеризуется активным проявлением в произведениях белорусских композиторов новаторских тенденций. Развитие в белорусском инструментальном искусстве идей полистилистики реализуется и в фортепианной миниатюре. Подобные новации демонстрируют, в частности, произведения К. Яськова, Д. Лыбина, В. Войтика, Г. Гореловой, В. Кузнецова и других.

Характерная тенденция современной белорусской фортепианной миниатюры – активное использование «символической программности» («La Lesqienne», «Gravures» (по Мастеру Арнольту Шлику) В. Воронова, «Con anima» А. Безенсон.

Обзор созданных произведений позволяет утверждать, что в основе опусов современных белорусских авторов зачастую используются традиционные жанры. В качестве примеров обозначим обращение к разнохарактерным танцам с выразительными ритмоформулами: «Тарантелла» Д. Долгалёва, «Французский вальс» И. Петкевич, «Концертный вальс» Г. Суруса. Еще одну линию представляют характерные романтические жанры: «Ноктюрн» Л. Захлевно, Восемь прелюдий В. Гаркуши, «Прелюдия-экспромт», «Прелюдия-вальс», «Скерцо-гротеск» В. Грицкевича.

В отдельную группу выделим произведения, отражающие индивидуальный взгляд композитора на происходящее в мире, своего рода «пьесы-обстоятельства», раскрывающие особую значимость определенных событий в жизни автора (сюита «Сказочная Беларусь» А. Мдивани, «Древний Полоцк» А. Короткиной, «Граффити» Г. Гореловой, «С любовью к Моцарту» Д. Долгалёва).

В целом современная фортепианная миниатюра в творчестве белорусских композиторов представляет собой многогранный музыкальный феномен. Изучение образцов фортепианной миниатюры данного временного периода в национальном аспекте позволяет получить представление о содержательных процессах, происходящих внутри этой музыкальной сферы, охарактеризовать тенденции, определяющие особенности ее тематики и жанрового воплощения.

Список источников и литературы

1. Ахвердова Е. Фортепианная миниатюра современных белорусских композиторов конца XX – начала XXI века (значение жанра в исполнительском репертуаре) // Музыкальное исполнительство как вид художественной деятельности : науч. тр. БГАМ. Вып. 14. Минск: БГАМ, 2007. – С. 174–188.

2. Сергиенко Р. Новые художественные искания современных белорусских композиторов // Музыкальная культура и жизнь: новые реалии: науч. тр. БГАМ. Вып. 20. Минск: БГАМ, 2009. С. 105–117.

Шевченко О. Фортепианное творчество белорусских композиторов XX века: учебное пособие. Минск : УО «Белорусская государственная академия музыки», 2005. 48 с.

ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ ВЕКТОР ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ И ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ КРИТИКА 1900–1910-х ГОДОВ В СОВРЕМЕННЫХ ВУЗОВСКИХ КУРСАХ

Г. П. Андриевская,

Белгородский государственный институт искусств и культуры

Аннотация. Творческое наследие музыкально-исполнительского искусства русского Серебряного века принадлежит к числу наиболее значимых страниц истории художественной культуры. Исходя из этого, постижение духовного потенциала, заключенного в указанном наследии, при деятельном «посредничестве» отечественной критической мысли 1900–1910-х годов, является одним из векторов, определяющих устремления современных авторов учебных и методических пособий для гуманитарных вузов. Отбор и адаптация подобного материала, весьма ценного в дидактическом плане, должны осуществляться с учетом многообразия художественно-эстетических установок, характерного для музыкальной критики России предоктябрьского двадцатилетия. Важнейшие тенденции, которые наблюдаются в данной сфере, отражает типология, предлагаемая в статье и охватывающая «классическое», «романтическое» и «модернистское» направления музыкально-критической деятельности Серебряного века.

Ключевые слова: отечественная музыкальная культура 1900–1910-х годов, исполнительское искусство, музыкальная критика Серебряного века, современные пособия для гуманитарных вузов.

RUSSIAN MUSICAL PERFORMING CRITIQUE OF THE 1900–1910s IN THE CONTEMPORARY HIGHER EDUCATIONAL COURSES

G. P. Andrievskaya,

Belgorod State Institute of Arts and Culture

Abstract. The creative heritage of musical performing art in the Russian Silver Age is among of the most significant pages in the history of artistic culture. Hence comprehending of spiritual potentiality to be contained in the named heritage (through the active mediation of the Russian critical thought in the 1900–1910s) is one of the vectors which determine contemporary author's aspirations conformably to the textbooks and manuals for higher educational institutes of humanities. Selection and adaptation of such material (to be a greatly valuable in the didactic plan) must be realized with regard for variety of artistically aesthetic purposes inherent in musical critique of Russian pre-revolutionary twenty years. The proposed typology reflects the most

important tendencies which are observed in this sphere. These tendencies are “classical”, and “romantic”, and “modernist” directions in the musical critical activities of the Silver Age.

Key words: Russian musical culture of the 1900–1910s, performing art, musical critique of the Silver Age, contemporary textbooks for higher educational institutes of humanities.

Наследие русского Серебряного века принадлежит к числу ярчайших страниц отечественной истории музыкальной культуры. Не случайно вершинные явления композиторского творчества 1900–1910-х годов (поздний Н. Римский-Корсаков, С. Танеев, А. Глазунов, А. Лядов, А. Скрябин, С. Рахманинов, Н. Метнер, ранний И. Стравинский), наиболее значимые музыкально-театральные проекты, крупные достижения науки о музыке того времени привлекают к себе внимание современных исследователей. Исключительных высот на протяжении предоктябрьских десятилетий достигло и отечественное исполнительское искусство. Убедительным тому подтверждением является творческая деятельность прославленных музыкантов-интерпретаторов, достигших своего расцвета именно в эпоху Серебряного века: пианистов – того же Сергея Рахманинова и Иосифа Гофмана, певцов Федора Шаляпина и Леонида Собинова, Антонины Неждановой и Марии Олениной-д’Альгейм, дирижеров Эдуарда Направника и Сергея Кусевицкого, наследие которых вошло в сокровищницу мирового исполнительского искусства XX столетия. Этим же закономерно обуславливается весьма существенная роль тематических разделов, посвященных музыкальному исполнительству предоктябрьского двадцатилетия, в учебном процессе современного художественного вуза (музыкального, педагогического, искусств и культуры): от обобщающих дисциплин «История русской музыки» или «История исполнительского искусства» до профилизованных специальных курсов «История музыкальной критики», «История музыкальной журналистики» и др.

К сожалению, лишь сравнительно немногие звуковые шедевры Серебряного века остались запечатленными в грамзаписях (как правило, весьма несовершенных). Большинство эпохальных интерпретаторских прочтений данного периода сохранилось для нас только в словесных описаниях – мемуарных, эпистолярных, музыкально-критических. Вот почему специалисты в сфере истории и теории музыкального исполнительства, стремясь воссоздать определенную трактовку или с максимальным «эффектом приближения» реконструировать «звуковой силуэт» выдающегося музыканта столетней давности, чаще всего прибегают к некоему «суммированию» разнообразных «свидетельских показаний». В этом плане исключительно ценными представляются суждения профессиональных критиков: «Общеизвестны

непрочность, хрупкость впечатлений от художественных образов исполнительского искусства. Детали исполнения легко сглаживаются в памяти, а то и трансформируются при посредстве воображения. Тем важнее, тем необходимее быстрота критического отклика на различные явления музыкального исполнительства. Такая быстрота – одна из важнейших гарантий достоверности и точности суждений (разумеется, при условии истинного понимания)» [2, с. 7].

По нашему мнению, широко распространенный сегодня подход к совокупности разнообразных материалов, образующих литературное наследие авторитетного музыкального критика (или нескольких критиков), как своего рода «...летописи, завещанной потомкам весьма наблюдательным, образованным, проницательным и вдумчивым современником <...>» [5, с. 13], может и должен быть спроецирован на исполнительское искусство Серебряного века. С одной стороны, взаимодействие разнонаправленных, крайне противоречивых, даже полярных оценок и суждений по поводу конкретных фактов и тенденций музыкального исполнительства позволяет живо и достоверно отобразить многоликий «дух эпохи», масштабы тогдашних творческих исканий в художественной сфере. С другой стороны, видимая противоречивость и дискуссионность указанного критического наследия является неопровержимым доказательством безусловной продуктивности самой «культурной почвы» характеризуемого периода. Следует учитывать и общепризнанные достоинства отечественной музыкально-исполнительской критики 1900–1910-х годов: в целом высокий уровень профессиональной компетентности и этической выдержанности, гибкое сочетание «хроникальной» оперативности с теоретическим осмыслением «универсальных» проблем художественной интерпретации, умение ярко и увлекательно представить упомянутые проблемы вниманию широкой аудитории любителей музыкального искусства, и т. д.

Исходя из вышесказанного, постижение колоссального духовного потенциала, заключенного в исполнительском наследии Серебряного века, при деятельном «посредничестве» отечественной музыкально-критической мысли 1900–1910-х годов, является в наши дни весьма актуальной научной проблемой. Помимо этого, соответствующий корпус публикаций (традиционно обогащаемый другими репрезентативными источниками – биографическими, мемуарными и др.) служит ценнейшим материалом для современных авторов вузовских учебных и учебно-методических пособий. Таким образом, сохраняющаяся в наши дни тенденция к изучению отечественного музыкального исполнительства предоктябрьского двадцатилетия сквозь призму

литературного наследия крупнейших русских критиков упомянутого периода (от Н. Кашкина и С. Кругликова до Н. Мясковского и Б. Асафьева) представляется вполне закономерной.

Вместе с тем, однако, следует учитывать ярко выраженную *многоплановость* художественно-эстетических устремлений, присущую музыкальной критике России 1900–1910-х годов. «Серебряный век в русской музыке – это прежде всего разнообразие творческих направлений и индивидуальностей, – констатирует современный исследователь. – <...> Словно бы несколько столетий объединились в одно и то же время» [4, с. 121–122]. Недооценка значимости упомянутого фактора, инспирирующего множественность авторских подходов к фундаментальным проблемам музыкального исполнительства, как правило, сопряжена с поверхностно-декларативными или явно ошибочными умозаключениями.

Так, в современном 10-томном учебном пособии «История русской музыки» с полным основанием констатируется важнейшая роль «универсальной» антитезы, осмысляемой ведущими отечественными критиками предоктябрьского двадцатилетия: «Должен ли исполнитель исходить из собственного понимания созданного композитором художественного образа, из своей интерпретации, зачастую весьма отличной от авторской? <...> Насколько важна в исполнительской практике точность и “дословность” передачи музыкального текста?» [3, с. 606]. Обобщающий вывод, предлагаемый вниманию читателя, гласит: на протяжении Серебряного века в России «...большинству рецензентов импонировал образ исполнителя-творца, а не “ретранслятора” воли автора. Способность увлечь слушателей яркостью своего дара, свободой интерпретации художественного образа, непредсказуемостью предлагаемой трактовки ставилась превыше всего, непосредственно влияя на характер критических откликов»; последние же зачастую «...мифологизировали облик тех или иных исполнителей, создавая “демонические” образы музыкантов – “властителей толпы”», и т. д. [3, с. 606–607]. Однако из дальнейших рассуждений явствует, что соответствующие выводы «...опираются на текстуальный анализ всего лишь двух десятков статей и очерков <...>», принадлежащих пяти критикам из Петербурга и Москвы. При этом «...некоторые из рассматриваемых публикаций явно выходят за рамки установленного хронологического периода <...>, благодаря чему репрезентируемая “общероссийская панорама” индивидуальных мнений, по сути, исчерпывается “заочным диалогом” трех столичных критиков» – В. Каратыгина, А. Оссовского и Ю. Энгеля [1, с. 16].

Другой значимый фактор, не всегда оцениваемый авторами современных учебных пособий в должной мере, связан с индивидуальной *эволюцией* художественно-эстетических взглядов конкретного представителя отечественной музыкальной критики 1900–1910-х годов. Наглядным тому примером являются публикации Александра Оссовского, в которых действительно запечатлены «мифологические» и «демонизирующие» интенции, о которых говорилось выше. Следует учитывать, впрочем, что в действительности «...подобными интенциями были пронизаны лишь его работы 1905–1908 годов. И для предшествующего десятилетия (1894–1904), и для последующего периода (1909–1918) музыкально-критической деятельности А. Оссовского в эпоху Серебряного века столь “радикальные” устремления отнюдь не выглядели сколько-нибудь значимыми. <...> Тем более закономерным выглядело позднейшее возвращение А. Оссовского к общепринятым критериям интерпретаторской деятельности: “субъективное – объективное”, “переживание – истолкование”, “индивидуальность – стиль” <...>», и т. д. [1, с. 18].

Дистанцируясь от вышеуказанных поспешных обобщений, представляется вполне уместным обозначить важнейшие тенденции, наблюдаемые в отечественной музыкальной критике 1900–1910-х годов. Заметим, что фигурирующее в некоторых исследовательских публикациях советского периода условное разделение музыкально-критического наследия, включающего в себя «композиторскую» и «музыковедческую» сферы, представляется не вполне точным. Столь же приблизительной оказывается аналогичная дифференциация, осуществляемая по возрастному признаку и отграничивающая два поколения отечественных критиков («старшее» и «молодое»). Более естественной в данной ситуации выглядит некогда распространенная дихотомия «консервативной» и «прогрессивной» музыкальной критики, хотя сами по себе названные определения, слишком уж отягощенные самоочевидными оценочными коннотациями, сегодня уже вряд ли допустимы. В качестве альтернативного варианта может быть рассмотрена типология, охватывающая «классическое», «романтическое» и «модернистское» направления в музыкальной критике Серебряного века.

Следует подчеркнуть, что пристальное внимание, уделяемое исполнительским проблемам, является характерной чертой многочисленных публикаций отечественных критиков «классического» и «романтического» направлений. Лишь в работах второй половины 1910-х годов, принадлежащих авторам «модернистского» толка, фигура музыканта-исполнителя порой вытесняется на периферию и зачастую совершенно «заслоняется»

дискуссионными вопросами композиторского творчества. При этом, наряду с упоминаемым выше продуктивным осмыслением фундаментальных проблем исполнительства, обнаруживается и стремление критиков рассматривать интерпретаторскую деятельность как поступательно развивающийся феномен – и в аспекте индивидуальных устремлений того или иного артиста, и в плане закономерных исторических процессов, характеризующих русскую музыкальную культуру данной эпохи.

Своеобразный подход к музыкальному исполнительству, наблюдаемый в публикациях ведущих представителей «классического» направления (к ним, прежде всего, могут быть причислены А. Оссовский и Ю. Энгель), реализуется в двух аспектах. Первый аспект подразумевает толкование социокультурного предназначения музыкального критика в качестве «летописца» значимых событий концертно-филармонического и музыкально-театрального процесса. Второй аспект соотносится с индивидуально трактуемыми фундаментальными категориями художественной интерпретации. Для А. Оссовского упомянутыми «первоосновами» музыкального исполнительства служат «концептуальность» (содержательность, обусловленная воплощением некой возвышенной идеи) и «интеллигентность» (оптимальное равновесие двух взаимодействующих аспектов – предзаданного авторского замысла и творящей воли артиста-интерпретатора). Ю. Энгель размышляет о различных принципах индивидуального сопряжения и взаимодействия двух ключевых элементов исполнительского искусства – «интеллектуализма» и «эмоционализма», в образной манере уподобляемых «живой и мертвой воде» народных сказок.

«Романтическое» направление в русской музыкальной критике Серебряного века (крупнейший представитель – В. Коломийцов), вполне солидарное с постулатом о художественной интерпретации как органическом взаимопроникновении двух «творящих волей» – композиторской и исполнительской, не столь уж склонно к выявлению тех или иных объективно заданных «универсалий» этого процесса. Его сокровенные устремления и тайные «механизмы» представляются едва ли постижимыми в полной мере для музыкальной критики. Более продуктивное направление критической деятельности ассоциируется скорее с неподражаемым искусством «моментальной словесной фотографии»: чуткость и острота профессионального слуха, присущие музыкальному критику, позволяют с предельной точностью запечатлеть характерные черты конкретного исполнителя «здесь и сейчас». Помимо этого, своеобразная концентрация внимания, определяемая последовательным выявлением уникальных, заведомо неповторимых особенностей интерпретаторского «почерка», может выступать

в единстве с редкостным даром точного «прогнозирования» художественной эволюции выдающихся артистов первой трети XX века.

Исходя из вышесказанного, «классическое» и «романтическое» направления в отечественной музыкальной критике 1900–1910-х годов представляются некими «концептуальными антитезами», по сути, взаимно дополняющими и обогащающими друг друга. В наибольшей степени близость упомянутых направлений обуславливается подчеркнутым традиционализмом художественно-эстетических установок и констатацией необходимости равноправного творческого диалога «автор – исполнитель», призванного способствовать формированию интерпретаторской трактовки музыкального произведения, вполне адекватной композиторскому замыслу.

В данном аспекте явственно обнаруживается принципиальное «размежевание» большинства музыкальных критиков Серебряного века с «модернистским» направлением («современничеством»), которое репрезентируется именами В. Каратыгина, Н. Мясковского и раннего Б. Асафьева. Для критиков-«модернистов» ключевой составляющей музыкально-исполнительского процесса является манифестация «нового» («актуального», «прогрессивного», «новаторского»), должным образом воссоздаваемого интерпретатором, что влечет за собой весьма ощутимые последствия. Прежде всего, само восприятие музыки изначально уподобляется познавательному акту, что предполагает безусловное доминирование в деятельности критика рациональных (особенно аналитических) моментов. Стремление к максимально полному и всестороннему охвату «инноваций» подразумевает желательность предварительного ознакомления с нотными текстами малоизвестных (либо исполняемых впервые) произведений до их прослушивания в концертной (театрально-сценической) обстановке. Наряду с этим, признание композиторского творчества, по сути, единственным источником «нового» и движущей силой «прогресса» в музыке неизбежно оборачивается констатацией «вторичного» характера исполнительской деятельности. Она всецело ориентируется на полномасштабное раскрытие авторского замысла, начиная с художественной концепции и заканчивая техническими «изобретениями», фигурирующими в данном тексте. Единичные оговорки, связанные с допустимой «инициативой» музыканта-интерпретатора, мотивируются необходимостью осуществления «прямой коммуникации» со слушателем (с помощью привлекаемых образно-ассоциативных параллелей и приемов эмоционального воздействия), а также частичного «преодоления» отдельных «дефектов» композиционного плана, фактурного изложения и др.

Описываемая выше типология важнейших направлений отечественной музыкальной критики 1900–1910-х годов представляется весьма существенным исходным моментом в современных «реконструкциях» значимых процессов исполнительской деятельности указанного периода. Обращаясь к профессиональным «свидетельствам очевидцев» по поводу конкретных явлений музыкально-интерпретаторского искусства или заимствуя некие обобщения из публикаций обзорного характера, создатели новейших учебных пособий должны учитывать (и соответственно оценивать) присутствие в каждом используемом тексте многообразных художественно-эстетических интенций – как «персональных», так и обусловленных конкретными умонастроениями эпохи. В связи с этим, осуществление подобных «реконструкций» закономерно приобретает эвристическую направленность, позволяя авторам вновь создаваемых учебников мобилизовать собственный исследовательский потенциал.

Для будущих же читателей, погруженных в «сиюминутность» образовательного процесса и зачастую лишь отдаленно представляющих всю сложность и многообразие исторических процессов развития отечественной музыкальной культуры предоктябрьского двадцатилетия, опыт хотя бы краткого знакомства с эпохой Серебряного века сквозь призму литературного наследия крупнейших русских критиков упомянутого периода может оказаться весьма перспективным. Здесь подразумевается не только профессиональная заинтересованность, побуждающая молодого специалиста к созданию методических или научных работ, которые соприкасаются с проблематикой исполнительского искусства 1900–1910-х годов. Последующее углубленное изучение упомянутой проблематики «для себя» также явится несомненным стимулом для творческого саморазвития, включая сферу музыкально-интерпретаторской деятельности новейшей эпохи.

Список источников и литературы

1. Андриевская Г. П. Проблемы исполнительского искусства 1900–1910-х годов в зеркале мнений петербургской музыкальной критики // Музыкальная летопись: сб. ст. / ред.-сост. С. И. Хватова. Краснодар: КГИК, 2021. Вып. 11. С. 12–20.
2. Кремлёв Ю. А. В. П. Коломийцов (1868–1936) // Коломийцов В. П. Статьи и письма. Л.: Музыка, 1971. С. 3–8.
3. Лащенко С. К. Музыкальная журналистика и музыкальная критика // История русской музыки: в 10 т. М.: Музыка, 2004. Т. 10Б: 1890–1917 / под ред. Л. З. Корабельниковой, Е. М. Левашёва. С. 556–630.
4. Савенко С. И. История русской музыки XX столетия: От Скрябина до Шнитке: [учеб. пособие.] М.: Музыка, 2008. 232 с.

5. Смирнов В. В. О сборнике музыкально-критических статей А. В. Оссовского // Оссовский А. В. Музыкально-критические статьи (1894–1912). Л.: Музыка, 1971. С. 12–19.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПОЛИФОНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПИАНИСТА

И.А. Василенко,

Волгоградская консерватория (институт) им. П.А. Серебрякова

Аннотация. В статье дается краткая характеристика работы мышления пианиста в многоголосной музыкальной системе. Автор рассматривает специфику восприятия и мышления исполнителя в процессе работы над полифоническим произведением.

Ключевые слова: полифоническое мышление, осознанное слуховое интонирование, логика взаимодействия, смысловые структуры.

SOME QUESTIONS OF THE FORMATION OF POLYPHONIC THINKING

I.A. Vasilenko,

Volgograd Conservatory (Institute) named after P. A. Serebryakov

Abstract. The article gives a brief description of the work of the pianist's thinking in a multi-voice musical system. The author considers the specifics of the performer's perception and thinking in the process of working on a polyphonic work.

Keywords: polyphonic thinking, conscious auditory intonation, logic of interaction, semantic structures.

Особого внимания и изучения заслуживает такой вопрос методики фортепианного обучения, как воспитание слуховых и пианистических навыков исполнения полифонии. Педагогу необходимо ориентироваться в сути восприятия многоголосной ткани, чтобы в дальнейшем методически грамотно провести ученика по всем этапам работы над сочинением, заложить основы понимания, пожалуй, самого сложного вида музыкальной речи.

«Полифония» – вид многоголосия, основанный на одновременном сочетании и развитии двух или нескольких самостоятельных мелодических линий [3а]. Следовательно, развитие каждого голоса подчиняется, в первую очередь, собственным внутренним интонационным закономерностям, до определенной степени не зависящим от движения и развертывания интервального «контура» других голосов, где высшим проявлением логики является, на наш взгляд, общий гармонический, т.е. вертикальный, и фразообразующий, т.е. горизонтальный, – знаменатель, подкрепляемый

зачастую имитационными переходами тематического материала из одного голоса в другой. Индивидуальность и смысловая самодостаточность голосов приводит к несовпадению моментов вступления и завершения фразы, смыслового членения, оживления и успокоения ритмики (мелкие и крупные длительности), кульминаций как центральных ударений внутри отдельных мелодических образований, направления звуковысотного движения в голосах. Такие полифонические «вертикальные» (т.е. образующиеся при движении всего голосового массива в какой-либо зафиксированный момент времени) несовпадения синтаксиса между мелодическими слоями, их единовременное пребывание в разных фазах своего развития подчиняются общей направляющей логике взаимодействия и целостного развертывания музыкального материала. Данный склад многоголосия отличается неповторимой красотой звучания, насыщенностью интонационных событий, но и составляет типичную трудность исполнения полифонических произведений.

Полифоническое мышление – умение находиться и ориентироваться в системе многоголосия, умение следить за развитием линии каждого голоса и одновременно мыслить «партитурно», т.е. слышать всю ткань, одновременное движение голосов как целое: воспринимать функциональное, гармоническое тяготение, обороты и тональные переходы, которые пронизывают и держат друг возле друга голоса, и также идущую поверх суммирующую крупную фразу. Таким образом, два уровня восприятия работают в синтезе. Предполагается некое «расслоение» сознания – слежение за каждой линией и слышание общего знаменателя, в котором несколько мелодических горизонталей закономерно объединены по вертикали. В подвижной вертикали из совмещенной интервалики складываются гармонические комплексы, переходящие друг в друга по тяготению – образуется синтезированная многослойная горизонталь.

Слуховое чтение полифонического текста сродни «стереоэффекту» – необходимо пространственно-объемное акустическое восприятие голосов, наполняющих сознание таким образом, будто исполнитель находится внутри партитуры (как при пении в хоровом коллективе или игре в ансамбле). При этом требуется и «плоскостное» восприятие – видение и слышание партитуры «со стороны», как схемы, логически разобранной, понятной, читаемой будто на экране. Иное сравнение: наблюдение за процессом «из зрительного зала», объективная оценка происходящего. Сочетаются два исполнительских состояния: погруженность в музыкальную ткань, ее воспроизведение внутренним слухом, т.е. активный творческий процесс – и умозрительный, отвлеченный «взгляд сверху», целостный охват и восприятие событий.

Для успешного исполнения такого сложного вида музыкального изложения необходимо определить естественную *художественную цель* – она является главным смыслом полифонического письма. Объединенные общим драматургическим сюжетом голоса – само название предполагает одушевленность, персонификацию – во взаимодействии определенного склада музыкального мышления (контрастном, конфликтном, диалогичном и т.д.) образуют и «исповедают» идею, развертывающуюся во времени. Аналогия – театральная пьеса, в которой сюжет развивается «в полифоническом жанре»: взаимодействие партий героев-персонажей происходит в диалогах, одновременном звучании и сосуществовании нескольких объектов на сцене, с подвижной расстановкой в пространстве по степени значимости материала в данный момент. Интерес как раз и представляет феномен самостоятельности голосов и гармонии согласия, тот новый сюжет и смысл, который возможен и рождается только из объединенного звучания.

В полифоническом изложении необходим подробный анализ строения мелодической линии каждого голоса, определение границы смысловых единиц – мотивов с последующим объединением в более крупные структуры. Принципиально важно добиться осознанного слухового интонирования, «чтения» музыкального слова, аналогичного по качеству естественному чтению книги (в данном процессе мы привычно воспринимаем, охватываем отдельное слово единым обособленным понятием, потом последовательность слов и их соотношение объединяем в более крупную мысль – фразу, предложение и т.д.). Тема, состоящая из нескольких мотивов, суммирует их в цельную смысловую структуру с начальным тезисом, подъемом, кульминацией – смысловым ударением и завершением (его местоположение зависит от ряда обстоятельств, одно из которых – тяготение более мелких длительностей в крупные, поступательная инерция секвентных построений к завершающей точке).

Далее исследуется строение всей партитуры: закономерности и логика использования материала – контраст, имитация, обмен секвенциями и т.д. Определяется тип полифонического изложения, синтаксис более крупных разделов, подчиненных функционально-гармонической логике, затем и форма в целом. Только подробно и тщательно вникнув в схему музыкальной ткани, сделав ее прозрачной по смыслу, можно логически последовательно ее запомнить и свободно исполнять наизусть.

Истинное полифоническое мышление предполагает свободное, а значит, естественное обращение с горизонталью каждого голоса, возможность «персонифицировать» интонацию, речевое прочтение и произнесение на

инструменте, и далее – целостное восприятие движущегося многоголосия, скрепленного общей идеей.

Зачастую учащиеся и студенты «тонут» в процессе слежения за структурой голосов, когда стремление не упустить, «поймать» каждое вступление, начало фразы превращается в метание между «этажами». Теряется охват главной сюжетной линии. Или бытует другая крайность: проводится «главный» тематический материал, который «тащит» за собой фоном невнятное сопровождение в остальных партиях. В итоге у исполнителя остается приблизительное, усеченное представление исполняемого. Смысловая ясность в интонировании предполагается независимо от степени важности материала, интервальной и ритмической активности (за мелкими длительностями удобнее следить), динамического уровня. Тише и дальше от «авансены» не значит хуже слышать.

Возможность добиться результата предусматривает необходимость усилием воли контролировать распределение внимания между голосами, произвольно увеличить процент контроля к тому слою, который «выпадает» из зоны внимания. Основа работы – включение активности внутреннего слуха: озвучить нужный фрагмент более интенсивно, выразительно и динамически ярко. Пение вслух является «лакмусовой бумагой», индикатором качества того, что представляется на самом деле. При таком способе занятий, когда в разучиваемой паре голосов один играет, другой поется, необходимо помнить о том, что играемый голос также исполняется внутренним слухом «про себя». Целенаправленно воспитывается способность сознания работать в партитуре как послойно, так и в комплексе, через волю, концентрацию внимания и сосредоточенности на тщательном, детальном интонировании материала.

Анализируется «вертикаль взаимодействия», т.е. что происходит в каждом из голосов в данном отрезке партитуры на данный момент времени, диагональное смещение, передвижение материала с одного мелодического уровня на другой (тема или противосложение, выбранный композитором мотив) и далее прослеживается общая горизонталь, главный сюжет. Сведение воедино всей партитуры – процесс трудоемкий. Приучать сознание к восприятию многоголосия, сводить весь текст в восприятии следует поэтапно, например, различными парными комбинациями, о которых говорилось выше; избирательное сквозное прослушивание одного из голосов при «периферийном» параллельном сопровождении остальных (разведение по динамике - возможно исполнение всего текста на «*piano*» и одного выбранного «проблемного» голоса «*forte*»); пропевание одного из голосов во время исполнения.

В изучении и последующем исполнении полифонического сочинения нет места стихийности, случайности; нужна внутренняя дисциплина и сосредоточенность. Это касается и особых дифференцированных ощущений игрового аппарата, «расслоение» в качестве прикосновений согласно динамике и артикуляции, зачастую контрастной, в голосах: разная весовая интенсивность взятия, удерживание звука в одном голосе и ведение мелких длительностей в другом, переход голоса между руками и особенно исполнение двух и трех голосов в одной руке.

Воспитанию полифонического мышления способствует теоретический курс «Полифония» (программа бакалавриата и специалитета), который включает изучение и анализ жанров (инвенции, каноны, фуги и т.д.), норм и правил полифонического письма. Прохождение дисциплины формирует возможность ориентироваться в данной художественной системе, способствует вырабатыванию навыков специфического вида музыкального мышления, ясности восприятия многоголосия на слух и при чтении нотного текста.

Обращение к полифоническому письму воспитывает музыкальный интеллект, формирует мышление в широком смысле. В конечном итоге речь идет о слуховой работе, идентифицируемой с мышлением, равной ему, когда слышание, восприятие и воспроизведение музыкального текста осуществляется как интеллектуальный процесс.

Список источников и литературы

1. *Кирнарская Д.К.* Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности – М.: Таланты-XXI век, 2004. 496 стр.
2. *Назайкинский Е.В.* О психологии музыкального восприятия. М., 1972.
3. *Печерская А. Б., Овакимян Е.Ю.* Формирование полифонического мышления – базовой профессионально-исполнительской компетенции на занятиях в классе фортепиано // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 11-5. С. 37-40.
- 3а. Толковый словарь С.И. Ожегова / GLOSUM: сборник словарей [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://glosum.ru>
4. *Рогова С. А.* Полифоническое мышление как особый инструмент познания сложной системы // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 27. С. 112–116.
5. *Цыпин Г.М.* Обучение игре на фортепиано. М.: Просвещение, 1984. 176 с.

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИОГАННА ГЕОРГА ГЕРЦОГА КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЯ НЕМЕЦКОЙ ОРГАННОЙ ШКОЛЫ ЭПОХИ РОМАНТИЗМА

Голубцова А.С.

Белорусская государственная академия музыки, г. Минск

Аннотация. Статья посвящена личности и творчеству мало известного немецкого музыканта И.Г. Герцога (1822-1909). Характеризуется его деятельность как органиста, педагога и композитора. Специально рассматривается преподавательская деятельность музыканта, способствовавшая формированию нескольких поколений органистов. Значительное внимание уделяется анализу композиторского наследия И.Г. Герцога, которое, с одной стороны, продолжает традиции И.С. Баха, с другой стороны – вносит свой вклад в реформу немецкой церковной музыки эпохи романтизма.

Ключевые слова: Иоганн Георг Герцог, Мюнхенская консерватория, органное творчество, органная школа, хоральная прелюдия, церковная музыка, немецкий органнй романтизм, Иоганн Себастьян Бах.

CREATIVE ACTIVITY OF JOHANN GEORG HERZOG AS A REPRESENTATIVE OF THE GERMAN ORGAN SCHOOL OF THE ROMANTIC ERA

A.S. Golubtsova,

Belarusian State Academy of Music, Minsk

Abstract. The article is devoted to the personality and work of the little-known German musician I. G. Herzog (1822-1909). His work as an organist, teacher and composer is characterized. The teaching activity of the musician, which contributed to the formation of several generations of organists, is specially considered. Considerable attention is paid to the analysis of the composer heritage of J. G. Herzog, which, on the one hand, continues the traditions of J. S. Bach, on the other hand, contributes to the reform of German church music of the Romantic era.

Key words: Johann Georg Herzog, Muenchen Conservatory, organ art, organ school, choral prelude, church music, German organ romantism, Johann Sebastian Bach.

Органное творчество представителей немецкого романтизм отмечено удивительным разнообразием композиторских поисков. Их органная музыка, основываясь на традициях И.С. Баха, шла в своем развитии разными путями. Однако общим вектором здесь были утрата прикладного значения и постепенное обретение концертного статуса.

Еще недавно немецкая органная музыка XIX века не пользовалась широкой популярностью даже у себя на родине – исполнялись только нескольких наиболее ярких опусов. Это органные сочинения Феликса

Мендельсона-Бартольди (1809–1847), Ференца Листа (1811–1887), Юлиуса Ройбке (1834–1858), Иоганнеса Брамса (1833–1897), значение которых в истории музыки, очевидно, не подлежит сомнению. Имена других не столь крупных композиторов, чье творчество оставило свой след в органной музыке эпохи романтизма, оказались забытыми. В данной статье речь пойдет об одном из них – И.Г. Герцoge (1822–1909) – органисте, малоизвестном в России постсоветского периода, но тем не менее повлиявшем на развитие немецкой культуры XIX века.

Иоганн Георг Герцог – известный органист, педагог и композитор. Родился в Хуммендорфе близ Кронаха. В 1827 году семья переехала в Шмёльц, где мальчик получил первые уроки на пути к будущей профессии у деревенских музыкантов. Позже он стал учеником кантора и композитора Саломо Хайнриха Боденшатца (1807–1859).

Уже с десяти лет Герцог периодически выполнял обязанности органиста. Сдав в 1839 году экзамен в качестве ученика подготовительной школы в Шмёльце, он продолжил обучение (с 1839 по 1841 год) в учительской семинарии в Альтдорфе-Нюрнберге.

В 1841 году органист стал школьным администратором в Бруке. Здесь были написаны его первые сочинения, которые высоко оценивал дармштадтский композитор и органист Христиан Генрих Ринк (1770–1846). По его рекомендации Иоганн Георг Герцог в 1843 году стал органистом, а в 1848 – кантором первой протестантской приходской и придворной церкви Святого Матфея в Мюнхене.

В 1850 году молодого музыканта приняли учителем игры на органе в недавно открывшуюся Мюнхенскую Консерваторию (основана в 1846 году, сейчас – Мюнхенская высшая школа музыки и театра). Среди его учеников – Фридрих Самуэль Ригель (1825–1907), Карл Иоганн Грайт (1828–1887) и Йозеф Габриель Райнбергер (1839–1901). С последним И.Г. Герцог был в дружеских отношениях на протяжении всей своей жизни. Одним из подтверждений этому явилась Первая органная соната Й. Райнбергера, которую автор посвятил «своему другу, профессору, доктору Герцogu из Эрлагена» [3, с. 501].

С 1854 года Герцог начал работать учителем пения и музыки в Университете Эрлагена и органистом в университетской церкви. Созданные им в течение 34 лет работы в этой должности теоретические труды вдохновили не одно поколение священнослужителей на активное участие в изменении протестантского общинного церковного приходского пения, чем значительно поспособствовали развитию музыкальной литургии в Баварии.

В мае 1859 года Герцог стал органистом городской церкви в Нойштадте. С 1859 по 1879 годы он обучал пению воспитанников гимназии Эрлагена (сейчас Gymnasium Fridericianum), позже занял должность музыкального директора Института церковной музыки и руководителя Академического церковного хорового общества.

С 1861 года И.Г. Герцог организовывал регулярные «исторические концерты» («historische Konzerte»). В 1865 году он вошел в Комиссию по реорганизации консерватории в Мюнхене. Философский факультет Университета Эрлангена в 1866 году присвоил музыканту звание доктора, а в 1872 король Людвиг II повысил его до звания профессора.

1 октября 1888 года Герцог вернулся в Мюнхен, так как был отправлен на пенсию по собственному желанию.

Й.Г. Райнбергер, испытывавший истинную гордость по отношению к своему учителю, отмечал, что он имел «большие заслуги в развитии игры на органе, как никто другой в южной Германии» [7, S. 316].

Иоганн Георг Герцог был среди своих современников не только одним из выдающихся учителей. Являясь одним из ведущих органистов-виртуозов и импровизаторов своего времени, в 1871 году он представлял Германию на Всемирной выставке в Лондоне (Антон Брукнер выступил здесь как крупнейший органист Австрии).

Исполнительская деятельность Иоганна Георга Герцога была неразрывно связана с педагогической. Подтверждением этому стали получившие широкое распространение во второй половине XIX века его фундаментальные работы: “*Praktisches Handbuch für Organisten*“ («Практическое пособие для органистов») *op.33*, опубликовано в 1857 году, и “*Orgelschule: eine theoretisch-praktische Anleitung zur gründlichen Erlernung des kirchlichen Orgelspiels; zum Gebrauch in Musikschulen, Seminarien, Präparanden-Anstalten, sowie zum Selbstunterricht bearbeitet und herausgegeben*” («Органная школа: теоретическое и практическое руководство для углубленного изучения церковного игры на органе; редактируется и издается для использования в музыкальных школах, семинариях, подготовительных учреждениях, а также для самообучения») *op.41*, впервые опубликованная в 1867 году. «Органная школа» выдержала еще при жизни автора восемь изданий, а после Первой мировой войны была самым распространенным учебником по игре на органе за пределами Германии.

В композиторском творчестве Герцога сочинения для органа играли ведущую роль. Он пропагандировал баховскую традицию, которую унаследовал от И.Х.Г. Ринка, обучавшегося у Иоганна Кристиана Киттеля (1732–1809) – одного из последних учеников Иоганна Себастьяна Баха [3,

с. 498]. Иоганн Георг перенял традиции старых немецких мастеров, в то же время осуществив вклад в реформу литургической и церковной музыки.

В сотнях своих органных сочинений («Tonstücke»), в основном малой формы (для использования в церковной практике), нескольких сборниках органной музыки, относящейся к церковным службам, в своей «Органной школе» ор.41 (которая оказала сильное влияние, сформировав модель особого «церковного стиля») композитор избавляется от внешних эффектов и стремится отразить традиции барокко. Даже в концертной органной музыке, в Семи сонатах ор.62 (1890) «церковный» характер подчеркивается отсылкой к хоралу, отказом от виртуозности, преобладанием формы фуги и крупномасштабной регистровки. Многие органные произведения Герцога, использующие «мягкие регистры», демонстрируют «романтическую» сторону стиля, которая соотносится со звучанием деревенских органов того времени.

Герцог сыграл ключевую роль в восстановлении протестантского церковного пения в XIX веке, в частности, в реформе сборника хоралов. Его «Хоровые песнопения для использования в праздничных церковных службах евангелическо-лютеранской церкви» ор. 29 опирались на образцы из сборника «Сокровищница литургического хора и общинного пения» под редакцией Ф. Ригеля и Л. Шеберляйна. Следует также упомянуть Сборник прелюдий ор. 30 Иоганна Георга, написанный для нового сборника хоралов протестантской Церкви Королевства Бавария.

Определенный синтез эпох происходит на рубеже веков из соображений простоты богослужения. Образцом таких произведений, намеренно ориентированных на прихожан – слушателей хоральных прелюдий, являются сочинения Герцога, в которых отсутствует концертность и всякое живописное отражение действительности. В его хоралах в центре музыкальной формы – фугированная обработка мелодии, что придает им значимость по сравнению с «псевдоцерковными» произведениями его современников.

XIX век в немецком органном искусстве – довольно продолжительный период, в ходе которого оно претерпело своеобразную эволюцию. Романтическая органная музыка с новыми содержательными, композиционными, интерпретационно-техническими элементами берет свое начало в ином звуковом ощущении, отличном от предшествующих и последующих эпох. Анализ творческой деятельности И.Г. Герцога, который как редактор сборников хоралов и знаток органа пользовался высоким авторитетом за пределами Баварии, помогает выявить характер ее влияния на органную культуру на юге Германии второй половине XIX века.

Среди немецких композиторов, внесших значительный вклад в национальное и мировое органное искусство, заслуживают внимания Ян Альберт ван Эйкен (1823–1868), Христиан Финк (1822–1911), Август Готтфрид Риттер (1811–1863), Адольф Фридрих Хессе (1809–1863), Фридрих Кюмштедт (1809–1858), Густав Меркель (1827–1885), Теофил Форшгаммер (1847–1923) и другие. Их исполнительская деятельность и композиторское наследие остаются малоисследованными страницами истории немецкого романтизма, которые, как и творчество И.Г. Герцога, при углубленном изучении помогут лучше понять ту эпоху.

Список источников и литературы

1. Голубцова А.С. Иоганн Христиан Генрих Ринк – немецкий органист XIX века // Педагогика и искусство в современной культуре. Науч. и науч.-метод. ст. По материалам Четвертой всеросс. пед. конф. «Педагогика и искусство в современной культуре» 27-28 февраля 2021 года. СПб.: Изд-во «КультИнформПресс», 2021. С. 43–47.
2. Голубцова А.С. «Практическая органная школа» И.Х.Г. Ринка и ее значение для немецкого органного искусства XIX века // Музыковедение в XXI веке: теория, история, исполнительство. Сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции. 17 марта 2021 г. Краснодар. Краснодар: Изд-во КГИК, 2021. С. 68–72.
3. Из истории мировой органной культуры XVI–XX веков: учеб. пособие / Л. Березовская [и др.]; под ред. М. Воиновой, Е. Кривицкой. М.: Московская гос. консерватория, 2007. 839 с.
4. Die Musik in Geschichte und Gegenwart: [MGG]: allgemeine Enzyklopädie der Musik: 21 Bände in 2 Teilen / begr. von Friedrich Blume. 2., neubearb. Ausg. / hrsg. von Ludwig Finscher. Kassel [etc.]: Bärenreiter; Stuttgart; Metzler, cop. 1994-2006. Personenteil, 8: Gri–Hil. cop. 2002. 1596 S.
5. Die Musik in Geschichte und Gegenwart: [MGG]: allgemeine Enzyklopädie der Musik: 21 Bände in 2 Teilen / begr. von Friedrich Blume. 2., neubearb. Ausg. / hrsg. von Ludwig Finscher. Kassel [etc.]: Bärenreiter; Stuttgart; Metzler, cop. 1994-2006. Personenteil, 14: Ric–Schön. 1651 S.
6. Freie Orgelmusik des 19. Jahrhunderts für den gottesdienstlichen Gebrauch. Band I / hrsg. von Helmut Völkl. Carus-Verl., 1992. 92 S.
7. Lexikon der Orgel / hrsg. von Hermann J. Busch und Matthias Geuting. Laaber: Laaber-Verl., 2008. S. 647-649.
8. The New Grove Dictionary of music and musicians: [In 29 vol.] / Ed. by Stanley Sadie. 2. ed. London: Grove, 2001. Vol. 11: Harpege to Hatton, §1. 2001. 939 p.

МУЗЫКА БЕТХОВЕНА В ВОЛОГОДСКИХ КОНЦЕРТАХ РАННЕСОВЕТСКОГО ПЕРИОДА (К ПРОБЛЕМЕ РЕЦЕПЦИИ ТВОРЧЕСТВА)

М.Г. Долгушина,

Вологодский государственный университет

Аннотация. В статье проанализированы и обобщены факты, касающиеся исполнения произведений Бетховена в вологодских концертах 1918–1941 годов. Поднимается проблема рецепции творчества композитора в сталинскую эпоху. Особое внимание уделено празднованию столетия со дня смерти Бетховена.

Ключевые слова: Бетховен, музыка, композитор, концерт, Вологда.

BEETHOVEN'S MUSIC IN VOLOGDA CONCERTS OF THE EARLY SOVIET PERIOD (TO THE PROBLEM OF RECEPTION OF OEUVRE)

M.G. Dolgushina,

Vologda State University

Abstract. The article analyzes and summarizes the facts concerning the performance of Beethoven's works in the Vologda concerts of 1918-1941. The problem of the reception of the composer's work in the Stalin era is raised. Particular attention is paid to the celebration of the centenary of Beethoven's death.

Keywords: Beethoven, music, composer, concert, Vologda.

В отечественном музыковедении XXI века широко обсуждается проблема рецепции творчества композиторов-классиков. Личность и композиторское наследие Бетховена занимают почетное место в этом ряду. В известной монографии М.Г. Раку «Музыкальная классика в мифотворчестве советской эпохи» Бетховену посвящена отдельная глава с говорящим названием «Пролетарии всех стран, обнимитесь!» [11].

В настоящей статье предпринята попытка оценить роль фигуры и творчества Бетховена в музыкальной жизни северного русского провинциального города в раннесоветский период. Источниками проведенного исследования стали публикации в вологодских газетах (анонсы, статьи, рецензии, объявления), а также немногочисленные сохранившиеся программы и афиши.

После революции 1917 года Бетховен, как известно, был причислен к «рекомендованным» композиторам. Нарком просвещения А.В. Луначарский в своих выступлениях подчеркивал, что Бетховен «никогда не был так нов, так

необходим, никогда призывы его не могли раздаваться с такой силой, как теперь. Он – более интимный сосед по искусству социализма, чем многие другие наши попутчики» [цит. по: 1]. В 1918–1919 годах произведения Бетховена неоднократно звучали на проходивших в Вологде митингах-концертах. В феврале 1924 года в качестве первого номера одного из концертов оркестр «в память нашего великого вождя В.И. Ленина» исполнил траурный марш Бетховена, выслушанный присутствующими стоя. Вероятно, речь идет о второй части Третьей симфонии («Героической»).

Творчеству Бетховена был посвящен концерт, состоявшийся 9 марта 1918 года в зале Страхового общества. На титуле его программы размещена характерная для тех лет запись: «В интересах цельности художественного впечатления просят занимать места не позднее второго звонка». И предупреждение: «Во время исполнения программы вход в зал будет ЗАКРЫТ». О том, что такие предупреждения были небезосновательными, свидетельствует рецензия на вечер камерной музыки из сочинений Бетховена и Грига, состоявшийся 6 февраля 1919 года. В этом концерте в исполнении А.Е. Гейльперина и Л.В. Сокальской прозвучала виолончельная соната немецкого композитора: «Прежде чем говорить о впечатлении от концерта, нельзя не дать волю накипевшему в душе чувству негодования и возмущения на невежественное поведение некоторой части публики. Несмотря на вежливое предупреждение о соблюдении полнейшей тишины, эта публика побила всякие ранее установленные рекорды вандального отношения к искусству: бесцеремонно громкий разговор, беспрестанный кашель и шушуканье совершенно заглушали музыку... Позор и стыд!». Однако артисты, «невзирая на всю безысходность своего положения, вполне достигли намеченной цели и дали в прекрасном исполнении произведений познакомиться с лучшими образцами бессмертных творений Бетховена и Грига» [8].

19 июня 1922 года в музыкальной жизни Вологды произошло знаменательное событие. После многомесячного перерыва (с октября 1921 года) состоялся концерт симфонического оркестра, в котором были исполнены Пятая симфония Бетховена, увертюра Дж. Россини к опере «Вильгельм Телль», неназванное сочинение П.И. Чайковского и несколько других номеров. На это событие газета дважды откликнулась областная газета «Красный Север».

В развернутом анонсе читателям сообщалось: «В программу концерта войдет, между прочими номерами, знаменитая 5-ая симфония Бетховена. Эта симфония является одним из вдохновеннейших творений Бетховена, в ней во всю свою ширь развернулся гений великого музыканта. Симфония навеяна в тяжелый момент жизни Бетховена. Неудача его оперы «Фиделио», тяжелое

материальное положение и надвигающийся страшный недуг – глухота, все это угнетающе действовало на его душу, но Бетховен нашел в себе силы не склонить головы под ударами судьбы и вступить с ней в борьбу. Эта борьба человеческого духа с судьбой и нашла свое изображение в 5-й симфонии.

Про вступительные аккорды I части Бетховен сказал: «Так судьба стучится в дверь», и вся эта часть проникнута духом героической борьбы с судьбой. Во 2-й части симфонии чувствуется смирение перед неизбежным, но это смирение не есть поражение и человеческий дух находит в нем некие силы для дальнейшей борьбы со своими страстями и эгоистическими желаниями, для которых только и страшна судьба. Последняя, 4-я часть симфонии – это восторженная победная песнь, [неразб.] торжествовала над судьбой и самим собой» [3]. Вторая публикация – рецензия на концерт, который, по мнению корреспондента газеты, был удачным: «Много настроения и чувства дала исполненная впервые в г. Вологде пятая симфония Бетховена – полная непрерывной борьбы и героизма» [5].

Музыка Бетховена звучала в Вологде практически ежегодно. Коллективами, преподавателями и студентами музыкального техникума исполнялись квартеты (№ 6, 11 и другие), фортепианные концерты (как минимум № 1, 2, 3), фортепианные и скрипичные сонаты, вокальная музыка. В газете «Красный Север» зафиксирован успех одного из таких концертов: «можно было предполагать, что публика, недостаточно искушенная серьезной музыкой, не выдержит испытания. Но внимание было несомненным, а успех задуманного дела, равно и успех исполнителей – полный» [цит. по: 7, с. 105].

В 1934 году музыкальный техникум, «считая своей задачей принять самое активное участие в ознакомлении трудящихся и многочисленного студенчества г. Вологды с лучшими образцами музыкальной культуры прошлого и произведениями советских композиторов» включил в план концертной работы подготовку цикла исторических концертов-лекций, первый из которых был посвящен музыке Великой французской революции и «Бетховену, как выразителю идей Великой французской революции» [4].

Произведения Бетховена входили в педагогический репертуар детской музыкальной школы. Известно, что в 1936 году на отчетно-показательном концерте музыкального техникума и детской музыкальной школы ученица Ляля Боброва с успехом исполнила пьесу «К Элизе», а в следующем, 1937 году «Сонатина ля минор Бетховена в исполнении Ляли Бобровой (третий класс) звучала с той мягкой задумчивостью, которую вложил в нее автор» [12].

В апреле 1941 года в концерте объединенного симфонического оркестра Вологодского музыкального училища и бойцов Вологодского гарнизона –

первое отделение полностью было посвящено Бетховену. «После вступительного слова, в котором преподавательница музыкального училища тов. Сокальская рассказала о жизни и творчестве великого композитора, была исполнена первая часть симфонии № 1. Затем студентка II курса О. Дермичева исполнила «Песню Миньоны» и шотландскую песню «Милее всех был Джемми». Слушатель вечерних курсов музучилища В.С. Перов спел «Шотландскую застольную» и «Песню Мефистофеля о блохе». Концерт № 3 для рояля с оркестром исполнила студентка Т. Бубен. Первое отделение закончилось увертюрой «Эгмонт» [9].

Кульминацией интереса к Бетховену в раннесоветский период стал, как известно, 1927 год, когда по всей стране широко отмечалось столетие со дня смерти композитора. В Москве состоялись многочисленные торжественные мероприятия, посвященные Бетховену. Под управлением Отто Клемперера прозвучала Девятая симфония, состоялись концерты Персимфанса, оркестров филармонии, Большого театра, консерватории. В музыкальных школах и рабочих клубах прошли вечера камерной музыки Бетховена. К юбилейной дате был приурочен выход в свет монографий и сборников научных трудов [11].

Столетие со дня смерти композитора отмечалось и в провинциальных городах. Вологда не стала исключением. В «Красном Севере» была опубликована развернутая статья «Бетховен». В ней обстоятельно пересказана биография музыканта и отражен характерный для сталинской эпохи взгляд на его творчество: «За границей буржуазия обычно славит Бетховена, как великого мастера музыкальной формы... Но мы рассматриваем Бетховена с другой стороны. Бетховен близок нам, как творческая сила, организующая волю масс в сторону борьбы и победы». По мнению автора статьи, «социальный смысл» произведений Бетховена «всегда тщательно замалчивается или затушевывается буржуазными знатоками искусства». Корреспондент газеты подчеркивает, что «характерное в творчестве Бетховена, это – дух героизма, насквозь проникнутый социальным пафосом» [1]. В заключении статьи со ссылкой на книгу Ромена Роллана приводится сюжет о встрече в 1812 году в Теплице Бетховена и Гете, которому «Бетховен во время этой встречи дал... хороший урок» [подробнее см.: 6]. При появлении императорской семьи, гуляющей вместе с приближенными, Гете отошел к краю дороги и склонился в поклоне, Бетховен же «надвинул шляпу на голову... и, заложив руки за спину, врезался в середину самой густой толпы» [цит. по: 1; в наши дни этот сюжет подвергается сомнению].

В честь бетховенского юбилея преподаватели и студенты Вологодского музыкального техникума подготовили четыре концерта. Три концерта

состоялись в зале мужской гимназии: первый, для учащихся техникума – 26 марта, второй, для членов комсода (комитета содействия техникуму) – 11 апреля, третий – 15 апреля. В программу третьего концерта вошли фортепианные сонаты № 8 «Патетическая», № 14 «Лунная» и № 17, Первый и Второй концерты для фортепиано с оркестром, первая часть сонаты № 7 для скрипки и увертюра «Прометей», переложенная для рояля в 4 руки. Последним из цикла бетховенских концертов должен был стать «большой концерт с участием симфонического оркестра под управл. Гинецинского» в Доме Революции [2]. Сведений об этом концерте обнаружить не удалось. Известно лишь, что в «отчетно-показательном» концерте техникума 30 мая, состоявшемся в Доме Революции, исполнялась «музыка Бетховена к поэме «Эгмонт» (оркестровая увертюра и две песни Клерхен с сопровождением симфонического оркестра)» [10].

Изучение публикаций вологодских газет и других сохранившихся источников позволяет говорить о том, что в Вологде раннесоветского периода Бетховен был одним из наиболее востребованных и исполняемых композиторов. А также с сожалением констатировать, что интерес современных исполнителей к Бетховену, а областной прессы – к концертной жизни города в наши дни значительно уменьшился.

Список источников и литературы

1. [Б.а.] Бетховен // Красный Север. 1927. № 68. 26 марта. С. 3.
2. [Б.а.] Бетховенские концерты // Красный Север. 1927. № 84. 14 апреля. С. 7.
3. [Б.а.] Искусство и Культура. К симфоническому концерту. Красный Север. 1922. № 134. 17 июня. С. 4.
4. [Б.а.] Концерты Музтехникума // Красный Север. 1934. № 247. 24 октября. С. 3.
5. [Б.а.] Симфонический концерт. Красный Север. 1922. № 137. 21 июня. С. 3.
6. Герасимова С.Л. Рецепция творчества Бетховена в Вологде 1920-х годов // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы II международной научно-практической конференции / под науч. ред. О.В. Бочкаревой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. С. 48–50.
7. Долгушина М.Г. Вологжане – выпускники Московской консерватории / М.Г. Долгушина // Московская консерватория в ее историческом развитии (к 150-летию со дня основания): Материалы всероссийской конференции / ред.-сост. В.И. Адищев, К.В. Зенкин. М.: НИЦ «Московская консерватория», 2016. С. 103–110.
8. Е. Театр и искусство. Концерт 6 февраля. Известия Вологодского губернского исполнительного комитета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1919. № 30. 8 февраля. С. 3.
9. Первый симфонический оркестр // Красный Север. 1941. № 81. 6 апреля. С. 4
10. Концерт музыкального техникума // Красный Север. 1927. № 120. 28 мая. С. 7.

11. Раку М.Г. Музыкальная классика в мифотворчестве советской эпохи. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 720 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://profilib.com/chtenie/58416/marina-raku-muzykalnaya-klassika-v-mifotvorchestve-sovetskoy-epokhi-68.php>

12. Южина В. Отчетный концерт детской музыкальной школы // Красный Север. 1937. № 114. 21 мая. С. 8.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЗНАЧИМОСТЬ СЛОВА В ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

Л.В. Каплун, Л. А. Петрова,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь двух жанров: литературного и музыкального. В хоровых произведениях слово и музыка всегда едины и взаимосвязаны. Рассматриваются хоровые произведения, которые требуют определённой выразительности и актёрского мастерства певцов. Статья может быть интересна преподавателям музыкально-педагогических учебных заведений и руководителям хоровых коллективов.

Ключевые слова: жанр, романс, хоровая миниатюра, композитор, поэт.

ARTISTIC SIGNIFICANCE OF THE WORD IN VOCAL-CHORAL WORKS

L. V. Kaplun, L.A. Petrova,

State Humanitarian Pedagogical University, Perm

Annotation. The article examines the relationship between two genres: literary and musical. In choral works, word and music are always united and interconnected. The article considers choral works that require a certain expressiveness and acting skills of the singers. The article may be of interest to teachers of music and pedagogical educational institutions and leaders of choirs.

Keywords: genre, romance, choral miniature, composer, poet.

Вокально-хоровое искусство по сути своей является синтетическим, так как представляет собой единство литературного и музыкального искусства. Оба эти жанра в вокально-хоровом искусстве должны представлять художественную значимость. Чаще всего музыка создаётся на готовый текст, но иногда, наоборот, литературный текст пишется на музыку. Замечательным образцом такого творчества является романс М. Глинки «Не пой, волшебница при мне». Из «Записок» Глинки: «Провёл около целого дня с Грибоедовым. Он был очень хороший музыкант и напел мне тему грузинской песни, на которую потом А. Пушкин написал стихи «Не пой, волшебница при мне» [2, стр.352].

Работая над романсом, М Глинка использует вторую редакцию стихотворения, которая была опубликована годом позже написания стихотворения в 1829 году под названием «Не пой, красавица при мне». Композитор, сохраняя её восточные черты, делает оригинальную гармонизацию в «европейском» стиле.

Впоследствии пушкинское стихотворение становится литературным первоисточником, к которому обращались композиторы, например, романс С. Рахманинова «Не пой, красавица при мне». В структурном и поэтическом отношении Рахманинов, как и Глинка, очень тонко отражает пушкинскую поэзию, но глубже, чем у Глинки воспроизводит смысл пушкинского стиха: его динамику, сложный драматический подтекст. Образ Востока в фортепианном вступлении приобретает самостоятельное, цельное, завершённое оформление в виде основной темы.

Талант и фантазия композитора безгранична и всегда неповторима, поэтому каждый из композиторов передаёт своё *видение Востока* – от обработки народной грузинской песни до смыслового обобщения.

Камерные хоровые коллективы часто обращаются к произведениям А. Даргомыжского, в которых роль выразительности слова была первостепенной. Его цикл «Петербургские серенады», где каждая миниатюра – это музыкально-драматическая или комическая сценка. Черты театральности требуют от певцов определённой выразительности и актёрского мастерства.

Понятие актёр-певец – характерная особенность русской вокальной школы. Новаторское понимание А. Даргомыжским роли слова в вокально-хоровой музыке получило дальнейшее развитие в творчестве русских композиторов последующих поколений – М. Мусоргского, Г. Свиридова, С.Слонимского, Ю. Фалика, В. Гаврилина и других.

В хоровых произведениях С. Слонимского, Г. Свиридова была важна не только смысловая значимость литературного и народного слова, но и его фонетическая поэзия и музыкальность. В вокально-хоровых произведениях значимость слова ещё более выразительно и имеет наибольшую силу воздействия, благодаря, ладово-гармоническим и тембральным краскам, которые использует композитор.

Для хорового творчества Г. Свиридова характерно тонкое и глубокое понимание поэтического слова. Он возродил в музыке песенность поэтического слова С.А. Есенина [3, стр.17], открыл нам музыкальность поэзии В.В. Маяковского в «Патетической оратории»[3, стр.34], хорошо чувствует природу и фонетику фольклорного слова в «Курских песнях».

В хоровом произведении слово всегда связано с ритмическим рисунком, и их единство помогает раскрыть образную сферу поэтического текста, а

жанровые особенности произведения определяют характер произношения текста.

Дикция, как средство выразительности, должна соответствовать стилю произведения. Форма хорового произведения и содержание всегда взаимосвязаны и чаще всего литературный текст является главным формообразующим компонентом, так как от строения поэтической строфы зависит и форма произведения.

С помощью музыки можно передать речевые интонации, может изображать отдельные детали, например журчание ручейка или колокольный звон. У каждого композитора своё образное видение поэтического творения, отсюда возникает обилие трактовок литературного текста.

Чтобы постигнуть замысел композитора и поэта, хормейстеру необходимо знать историю создания не только музыкального произведения, но и литературного текста. Необходимо знать, насколько полно используется стихотворение, какие элементы текста подчёркиваются в музыке, как композитор передаёт форму литературной строфы[4, стр.93].

Поэтическое творчество М.Ю. Лермонтова вдохновляло многих композиторов, сам Лермонтов был одарён музыкально, играл на скрипке, фортепиано, прекрасно пел, сочинял романсы на собственные стихи. На стихи и образы М.Лермонтова создано много музыкальных произведений, но наиболее часто использовались «Сосна», «Казачья колыбельная», «Белеет парус одинокий», «Горные вершины». В 1780 году И.В. Гёте создаёт «Ночную песнь странника» и Лермонтов переводит вторую половину стихотворения «Над всеми вершинами» второй части «Молитвы путника» и в 1840 году в «Отечественных записках» и в сборнике «Стихотворения М. Лермонтова» под названием «Из Гёте» напечатан свободный перевод М. Лермонтова «Горные вершины»[1, стр.84].

Это стихотворение вдохновило многих композиторов на создание музыкальных произведений, среди которых романсы А.Г. Рубинштейна, А.Е. Варламова, В.И. Ребикова, С.И. Танеева и других. Хотя поэтическая строфа диктует композиторам жанр хорового романса и форму музыкального построения, трактовка этих произведений может быть различной и по характеру, и по содержанию, и по форме. Хоровое произведение А. Рубинштейна «Горные вершины» (для сопрано и альтов) написано в одночастной форме с фортепианным вступлением и заключением, построенной на одной теме создаёт впечатление некой «арочности» формы. Лирико-торжественное поэтическое размышление передаёт величие и спокойствие гор.

Хоровая миниатюра В.И. Ребикова под тем же названием существенно отличается от трактовки А.Г. Рубинштейна и прежде всего прозрачностью аккордовой фактуры однородного женского хора. Здесь скорее «отдохновение» на природе, чем размышление о вечности бытия.

Произведение Ф.Листа «Над всеми вершинами покой» написано на подлинный текст И. Гёте. По жанру – это лидертафель для четырёхголосного однородного мужского хора в трёхчастной форме с дополнением. Этот хор как бы расширяет границы литературного первоисточника, здесь «отдых» синоним свободы.

Композитор утверждает музыкой основные принципы своего творчества, которым следовал в течение всей жизни: «Для некоторых художников их творчество – это их жизнь». Поиск наибольшей выразительности слова в музыке приводит к независимости смысловой кульминации от динамики. В этом хоре основная мысль, произнесённая тихим унисоном, приобретает большую значимость.

В заключении можно отметить, что осмысление содержания и характера литературно-музыкального произведения, каким является любое хоровое сочинение, происходит через анализ средств выразительности, которые и определяют смысловую и динамическую кульминации произведения.

Список источников и литературы

1. Главацкий Б. Лермонтов и музыка. М., Л 1964.
2. Глинка М.И. Записки. М., 1988.
3. Свиридов Г.В. Музыка как судьба. Молодая гвардия. 2002.
4. Каплун Л.В. Хороведение учебное пособие. ПГГПУ. 2013.

К ВОПРОСУ О РАСШИРЕНИИ РЕПЕРТУАРНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАННОГО АНСАМБЛЯ (ЗНАКОМСТВО С ПЕРЕЛОЖЕНИЯМИ ОРКЕСТРОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ АВТОРОВ)

Л.Д. Кокшарова, Н.В. Печерская,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые вопросы работы над концертными транскрипциями оркестровых сочинений композиторов XX века в классе фортепианного ансамбля, а также вопросы обновления репертуара. В качестве примера приводится исполнительский анализ концертных транскрипций А. Бубельникова, М. Плетнева, Л. Анисимовой и самих авторов статьи.

Ключевые слова: репертуар фортепианного ансамбля, переложение, аранжировка, транскрипция, концертная сюита.

ON THE QUESTION OF EXPANDING THE REPERTOIRE POSSIBILITIES IN THE PIANO ENSEMBLE CLASS (ACQUAINTANCE WITH THE ARRANGEMENTS OF ORCHESTRAL WORKS BY CONTEMPORARY AUTHORS)

L.D. Koksharova, N.V. Pecherskaya,
Perm State Humanitarian Pedagogical University

Annotation. The article deals with some issues of working on concert transcriptions of orchestral compositions by composers of the twentieth century in the piano ensemble class, as well as issues of updating the repertoire. As an example, the performance analysis of concert transcriptions by A. Bubelnikov, M. Pletnev, I. Anisimova and the authors of the article themselves is given.

Keywords: piano ensemble repertoire, arrangement, transcription, concert suite.

Репертуар для фортепианного ансамбля объемён и разнообразен. Обычно в нём выделяют две группы: оригинальные произведения, написанные специально для фортепианного дуэта и различные переложения симфонической музыки. В учебном процессе обе эти группы репертуара используются с равным успехом. Возросший в последнее время интерес к переложениям и, особенно к четырехручным переложениям и транскрипциям не случаен и обусловлен несколькими причинами.

Прежде всего, это связано с тем, что звуковые возможности рояля (звуковысотный и динамический диапазон звучания, использование педальной и беспедальной звучностей), позволяют передать все краски оркестрового звучания. Не случайно Г.Г. Нейгауз нередко напоминал своим ученикам высказывание А. Г. Рубинштейна о рояле: «Вы думаете это один инструмент? Это сто инструментов» [9, с. 54]. С другой стороны, обращение к переложениям оркестровых произведений позволяет расширить и закрепить знания наших студентов о музыке разных жанров, что, в свою очередь, способствует «общемзыкальному развитию учащегося, обогащению его профессионального сознания и музыкально-интеллектуального опыта» [10, с. 143]. И еще один важный на наш взгляд аспект. Общение с оркестровыми переложениями посредством исполнения их в фортепианном ансамбле является не только познавательным процессом, но позволяет участникам ансамбля испытать творческую радость от причастности к воссозданию симфонического шедевра. Подтверждением тому приведем высказывание А.Д. Готлиба:

«Прослушать симфоническое произведение в концерте или в записи и проиграть его самому – вещи достаточно разные. Никакое, пусть очень внимательное и многократное прослушивание произведения не дает такого глубокого ознакомления с ним, какое можно получить, проиграв его и попытавшись найти собственную его интерпретацию. И как часто пианистам хочется самим исполнить какое-либо написанное для оркестра произведение! Проигрывание симфонической музыки в четырехручном переложении для фортепиано может до некоторой степени утолить эту исполнительскую жажду» [3, с. 35].

Благодатным материалом для работы в классе фортепианного ансамбля являются различные переложения и транскрипции. Жанр фортепианной транскрипции имеет давние традиции. Истоки транскрипции восходят к эпохе клавирной музыки. Необходимо напомнить, что слово «транскрипция» в переводе с латинского означает «переписывание». Первыми своеобразными транскрипциями можно считать простые переложения популярных песен и танцев [4, с.64]. Их переписывали с лютневых, виуэльных или гитарных табулатур для исполнения на клавесине или клавикорде. Во второй половине XVII становится обычным переложение инструментальной музыки других композиторов для клавишных инструментов. Так, в 1680-м году появились сборники лютневых пьес Ж. Готье и Ж. Дени, предназначенные для игры на клавесине [4, с.149]. К работе с произведениями других авторов, часто обращался И. С. Бах. Он пристально изучал инструментальные концерты мастеров прошлого и своих современников, а затем переключал их для клавира. Исторический интерес представляют собой обработки некоторых отрывков из опер Генделя, сделанные его учеником Бабелем. Это один из первых образцов оперных транскрипций для клавира. [1, с. 74]. Подобная музыкальная практика использования чужих сочинений, начиная с отдельных тем и заканчивая целыми частями, сохранялась вплоть до середины XVIII века. В первой половине XIX века фортепианная транскрипция становится настолько популярной среди композиторов, исполнителей и слушателей, что этот период в истории фортепианного искусства неслучайно называют «великой эпохой транскрипций». В концертах солистов-инструменталистов звучат фантазии, транскрипции, парафразы, попури, представляющие собой эффектную концертную обработку модных музыкальных новинок, прежде всего, опер. Непревзойденным мастером фортепианной концертной транскрипции считается Ференц Лист. Им создано более пятисот переложений, как для сольного исполнения, так и для фортепиано в четыре руки. В XX веке после некоторого затишья жанр транскрипции вновь испытывает подъем. Причем, на

первом месте среди авторов транскрипций стоят фигуры не композиторов, как раньше, а выдающихся пианистов-исполнителей.

Необходимо отметить, что отношение к транскрипциям было не однозначным. «Измените лишь один слог в стихе, и вы сделаете всю поэму хромой. В музыке такие предосторожности не соблюдаются. Печать гения удаляется с шедевров искусства под предлогом приспособливания их к нашим современным нуждам», – писала Ванда Ландовска [6, с. 64]. Даже такое известное переложение К. Таузига, как Органная токката и fuga ре минор, подверглось ее критике. «Органная Токката Баха, ставшая популярной в аранжировке для фортепиано Таузига, начинается с неправильно расшифрованного украшения в блестящем и фальшивом по духу пассаже. Уже в самом начале это придает пьесе шумный и грубый характер», – писала она [6, с. 68]. Тем не менее интерес к транскрипциям не переставал быть актуальным.

Фортепианные транскрипции условно можно разделить на несколько групп, отличающихся как по форме изложения, так и по уровню сложности. К числу наиболее простых форм относится *переложение* или близкая по смыслу – *аранжировка*. В переложении «допускается небольшое изменение текста оригинала в целях его более убедительной передачи» [8] фортепианными средствами. Другая разновидность – *парафраза* (переводится с греческого как «описание», «пересказ») – является более сложной формой переложения. Как правило, это самостоятельная концертная пьеса, где лежащие в основе темы популярных песен и арий из опер, подвергаются значительным изменениям. И, собственно, *транскрипцией* является также самостоятельное концертное сочинение, написанное на тему или темы популярных инструментальных пьес или вокальных номеров. По словам известного исполнителя и профессора ГАМ им. Гнесиных Ф.Р. Липса, «в транскрипции допускается изменение структуры произведения (добавление музыкального материала, или, наоборот, усечение), вставка каденций, значительное видоизменение фактуры. Транскрипция имеет абсолютное самостоятельное художественное значение» [7, с.10].

Ярким примером транскрипции может служить ***Концертная сюита на темы оперы Ж. Бизе «Кармен»***, созданная Ароном Саломоновичем Бубельниковым (1911-1989). Профессор Ленинградской консерватории и оперный дирижер, он много работал с молодыми вокалистами. Получив прекрасную фортепианную подготовку в классе профессора Ленинградской консерватории П.А. Серебрякова, он много времени отдавал фортепиано. Таким образом, «несомненным свидетельством его преданности фортепиано явились концертные переложения для двух фортепиано различных симфонических и вокальных произведений» [6, с. 2]. Их не так много:

«Метаморфозы тем К.-М. Вебера П. Хиндемита», «Семь испанских песен М. Де Фалья», *Alborada del gracioso* («Утренняя серенада шута») М. Равеля и собственное сочинение А. Бубельникова для двух фортепиано под названием «Шутка». Сюита на темы из оперы «Кармен», написанная также для двух фортепиано, стала последней работой музыканта. В ней восемь самых популярных и любимых слушателями номеров из оперы. Яркий концертный стиль проявляется во всем: в использовании всего объема клавиатуры, широкого динамического диапазона, в применении виртуозных пассажей октавами, двойными терциями, всевозможных трелей и скачков в обеих партиях, а также каденций в духе Ф. Листа.

Михаил Плетнев – прекрасный современный пианист и дирижер – также обращается к работе в жанре фортепианной транскрипции. Хорошо известны его фортепианные Концертные сюиты из балетов «Спящая красавица» и «Щелкунчик» П.И. Чайковского. Не менее интересной становится его ***Концертная сюита из балета «Золушка» С. Прокофьева***, написанная для двух фортепиано. С детства М. Плетнев привык изучать явления искусства с пытливым интересом. Читая в подлиннике сочинения Шекспира, Гёте, Мольера (иностранные языки – стойкое хобби М. Плетнева), он говорит, что большинство переводов не передают атмосферы подлинника. Транскрипции М. Плетнева лаконичны, использованные в них средства концепционно обусловлены. Для того чтобы оркестровое произведение красиво зазвучало на рояле, нужно создать иллюзию оркестрового звучания именно фортепианными средствами. Несмотря на кажущуюся сложность фактуры, насыщенную музыкальным материалом, использование эффектных приемов, сюита очень удобно написана.

К созданию транскрипций обращаются не только пианисты-исполнители, но и пианисты-педагоги. Желание сделать учебный процесс более увлекательным, интересным и доступным, каким его делает ансамблевая игра, приводит многих преподавателей к идее самостоятельного создания переложений оркестровой музыки, особенно малоизвестной, для своих учеников. Интересен опыт ***Лидии Анатольевны Анисимовой*** – прекрасной пианистки, концертмейстера, ансамблистки и педагога. Обратившись к ***оркестровой сюите Бенджамина Бриттена «Музыкальные вечера»***, она сделала переложение для двух фортепиано. Несомненно, накопленный опыт концертмейстерской работы в классе оркестрового дирижирования РАМ им. Гнесиных, МГИМ им. Шнитке и педагогический опыт в ДМШ способствовали осуществлению этой идеи. Переложение предназначено для исполнения именно на двух роялях, а не на одном инструменте. Это вызвано желанием

автора транскрипции «сделать партии ансамблистов равными по значимости и трудности, что дает возможность исполнителям быть в равных условиях, поочередно играть то соло, то сопровождение, как это происходит с музыкантами оркестра». [2, с. 3]. Пять пьес сюиты – Марш, Концонетта, Тирольская, Болеро и Тарантелла – различны по характеру и жанрам. Они легко запоминаются, свободно ложатся на слух. Автор в деталях отражает партитуру в фортепианной фактуре, подробно обозначая динамику и исполнительские штрихи. Также в нотный текст перенесены обозначения инструментов оркестра, что подсказывает исполнителям необходимую тембровую характеристику звучания.

Подобный опыт был использован в своей педагогической работе и авторами статьи. В 2006 году – год 100-летнего юбилея Д. Шостаковича – нам в руки попала партитура двух музыкальных фрагментов *Д. Шостаковича из музыки к мультипликационному фильму «Сказка о попе и о работнике его Балде»* по произведению А.С. Пушкина под названиями «Увертюра» и «Шествие бесов». Известно, что композитор начал работу над фильмом в 1933 году. Отснятая пленка была сдана на хранение в архив Ленфильма, но пожар, вызванный бомбардировкой Ленинграда в 1941 году, почти полностью ее уничтожил. Найденные черновики партитуры Д. Шостаковича с отсутствующими партиями некоторых инструментов были в дальнейшем восстановлены композитором Вадимом Биберганом. Музыка Д. Шостаковича – яркая, полная острых и гротескных персонажей. На основе симфонической партитуры двух фрагментов была создана небольшая концертная сюита. Следует отметить, что в оригинале важная роль отведена ударным инструментам. Поэтому в нашей транскрипции барабан становится полноправным участником ансамбля. Его тембр придает звучанию особый колорит и ритмическую упругость.

Желание расширить репертуарные рамки привело к поискам нового репертуара, в том числе переложений оркестровых произведений разных эпох и стилистических направлений, что позволило обогатить и дополнить педагогический и концертный репертуар. Поиск нового и изучение концертных транскрипций творчески обогащает исполнителей и способствует совершенствованию их исполнительского мастерства.

Список источников и литературы

1. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства. Части 1 и 2. – СПб-М., 2020.
2. Бриттен Б. Музыкальные вечера. Сюита для симфонического оркестра в 5-ти частях по Россини. Переложение для 2-х фортепиано Анисимовой Л.А. – М., 2004.

3. *Готлиб А.Д.* Уроки фортепианного ансамбля // От урока до концерта. Фортепианно-педагогический альманах. Вып.1. – М., 2009.
4. *Друскин М.* Клавирная музыка Испании, Англии, Нидерландов, Франции, Италии, Германии XVI-XVIII в.в. – Л., 1960.
5. Кармен: концертная сюита для двух фортепиано на темы оперы Ж. Бизе / А. Бубельников. – СПб, 2007.
6. *Ландовска В.* О музыке. – М., 2005.
7. *Липс Ф.Р.* Об искусстве баянной транскрипции / Ф.Р. Липс; ред. В. Брызгалин.— Москва-Курган, 1999.
8. *Миронов Б. Б.* Искусство транскрипции музыкальных произведений. Вопросы теории и практики // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1851-1854. – URL: <https://moluch.ru/archive/91/19274/>.
9. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. – М., 1987.
10. *Цыпин Г.М.* Обучение игре на фортепиано. – М., 1984.

СТАНОВЛЕНИЕ РУССКОЙ ВОКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (исторический аспект)

С.А. Коновалова, Сунь Дундун,

Уральский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье раскрыты особенности и специфика становления вокальной школы на Руси и ее историческое развитие. В ней обосновано единство и взаимодействие народной культуры, церковного пения и европейского вокального наследия, которое нашло свое отражение в формировании русской вокальной школы. В статье проанализированы педагогические подходы русских композиторов - А.Е. Варламова, М.И. Глинки, А.С. Даргомыжского, Н.А. Римского-Корсакова, М.П. Мусоргского, П.И. Чайковского, которые легли в основу русской вокальной школы.

Ключевые слова: русская вокальная школа, вокальная педагогика, русские композиторы, педагогические методы и принципы русской вокальной школы.

FORMATION OF A RUSSIAN VOCAL SCHOOL (historical aspect)

S.A. Konovalova, Sun Dongdong,

Ural State Pedagogical University

Annotation. The article reveals the features and specifics of the formation of the vocal school in Russia and its historical development. It substantiates the unity and interaction of folk culture, church singing and European vocal heritage, which was reflected in the formation of the Russian vocal school. The article analyzes the pedagogical approaches of Russian composers - A.E.

Varlamova, M.I. Glinka, A.S. Dargomyzhsky, N.A. Rimsky-Korsakov, M.P. Mussorgsky, P.I. Tchaikovsky, which formed the basis of the Russian vocal school.

Keywords: Russian vocal school, vocal pedagogy, Russian composers, pedagogical methods and principles of the Russian vocal school.

На протяжении нескольких столетий в России формировалась вокальная школа, которая признана во всем мире. Проходя ряд этапов развития сквозь призму веков, в ней формировались основные педагогические методы и принципы обучения вокалу.

Развитие и становление русской вокальной школы имеет исторический характер и охватывает период с Древней Руси по настоящее время. Основой вокальной школы на Руси было народное пение, затем до XVII века формировалось обучение на основе церковного канона воспитания певческому искусству. Начиная с XVIII века, в России происходит становление классической системы вокального обучения, которое основывается на западноевропейской вокальной школе. Начало XIX века в России ознаменовалось зарождением русской вокальной педагогики в контексте классической вокальной школы [2, 4, 5, 7]. В дальнейшем происходило становление русской вокальной школы, формирование вокальной педагогики на основе лучших традиций музыкального исполнительства.

Рассматривая становление русской вокальной школы, нужно отметить, что ее развитие складывалась на основе трех направлений: народное пение, церковное пение и европейская вокальная школа.

Особенности *народной певческой культуры* привнесло свои традиции в классическую вокальную культуру – это эмоциональное исполнение, игра, проживание песни. Русские народные песни не исполнялись, а игрались. Песня на Руси – это человеческая жизнь, которая находила свое отражение в вокальной музыке. Особенности вокального исполнительства в русле русской вокальной школы, как проживание истории своего героя, как отражение внутреннего мира исполнителя, идет от традиций народной вокальной культуры [3, 4]. Использование при исполнении народных песен приема «говорком» отражается в дальнейшем в развитии мелодекламационной манеры исполнительства в русской вокальной школе. Исполнение речитативных приемов требует от вокалиста хорошей дикции и артикуляции, что также является одним из положений русской вокальной школы. В народной культуре было особое отношение к слову, в русских народных песнях слово несло не просто смысловую нагрузку, но и эмоциональную. Именно слово, отраженное в музыкальной фразе, стало одним из главных постулатов русской вокальной школы.

Церковное пение также отложило отпечаток на формирование русской вокальной школы [5, 6]. Особенность купольного звучания, округлость звука, речитативность, исполнение а cappella – характерные черты храмового исполнительства, которые в дальнейшем стали основой вокальной техники русской вокальной школы.

Европейская вокальное исполнительство, как и выше описанные направления также привнесло свою специфику в становление русской вокальной школы. С помощью европейских педагогов в Россию привносилась система итальянского пения «bel canto». Как отмечают исследователи, виртуозная техника исполнения, особенности звукоизвлечения, насыщенная окраска звука все это нашло отражение в русской вокальной школе [4, 7].

Опираясь на традиции народного и церковного пения, а также на вокальную европейскую школу, в России в начале XIX века начинает формироваться русская вокальная школа. Основоположниками которой можно по праву считать А.Е. Варламова, М.И. Глинку, А.С. Даргомыжского.

Остановимся более подробно на их методических подходах, которые они предлагали в воспитании певца.

А.Е. Варламов предложил в процессе обучения вокалиста применять следующие педагогические принципы: постепенности и систематичности занятий, осознанности и активности в работе над музыкальным материалом, а именно в проработке фразы, образа, драматургии произведения. Он предлагал использовать голос педагога, как эталон звучания и наглядный материал для ученика, таким образом обосновывал метод показа голоса с элементами объяснений. Формирование вокально-технических навыков А.Е. Варламов предлагал осуществлять на основе вокализации и считал это основным приемом обучения [1].

Принципиально важным в методическом вопросе обучения вокалистов стал метод предложенный *М.И. Глинкой*. Данный метод получил свое название от методического подхода, заложенного в нем, а именно – «концентрический». Основными положениями данного метода являются: развитие голоса вокалиста от «примарной зоны» к постепенному расширению диапазона; расширяя диапазон необходимо следить, чтобы не было форсированного звучания; выявление тембрально окрашенного звучания на средних тонах и перенос данного звучания на весь диапазон. М.И. Глинка в своих вокально-педагогических высказываниях обращал внимание на то, чтобы пение было плавное и без придыхания, при вокализации на гласную должна звучать чистая фонема, должно быть непринужденное и свободное голосоведение. Автор указывал на необходимость при пении умеренно открывать рот и не делать

никаких гримас и усилий. Он отмечал, что вокалист должен уметь долго тянуть ноту ровным по силе звуком; петь без portamento и без некрасивых подъездов.

Как отмечают авторы, изучавшие наследие М.И. Глинки [5, 7], принципиально важными особенностями его методического подхода являются: умение педагога подсказать правильное вокально-техническое или художественное решение в процессе исполнения, обращать внимание на выразительную подачу текста; использовать пение без сопровождения.

А.С. Даргомыжский указывал на необходимость воспитания вокалиста в единстве технического и исполнительского уровней. Он указывал на то, что воспитание музыканта должно быть разносторонним, что он должен обладать широким кругозором и знаниями в области культуры. *А.С. Даргомыжский* советовал певцу в исполнении идти от художественного замысла и содержания произведения, от прочувствования и осознания к совершенствованию воплощения художественного замысла посредством голоса, а через воплощение голосом художественного замысла, по мнению *А.С. Даргомыжского*, будут и совершенствоваться и вокальные навыки, и выразительные качества голоса. Он отмечал важность систематичности занятий в развитии вокальных навыков и исполнительского мастерства. Указывал, что вокалист должен уметь исполнять разноплановые произведения, совершенствоваться в исполнении разных по стилю и жанру вокальных произведений.

Особое значение для развития русской вокальной школы сыграло творчество композиторов сообщества «Могучая кучка». Для исполнения вокальных произведений *Н.А. Римского-Корсакова* вокалист должен был обладать следующими данными: владение кантиленой, использование тембральных красок голоса для передачи образа, владение большим диапазоном, но не для показа виртуозности, а для создания образа героя, в том числе сказочных персонажей. Особое внимание уделялось единству драматического и музыкального развития, которое вокалист передавал во время исполнения. Все это свидетельствовало о том, что русская вокальная школа развивалась в опоре на музыкальное творчество русских композиторов, что в основу были положены традиции народной певческой культуры, где главное – не виртуозное исполнение пассажей, а единство драматического и музыкального начал произведения.

Особенности вокального наследия *М.П. Мусоргского*, специфика его композиторского стиля, который воплотился в вокальных произведениях, нашли отражение в вокальной педагогике и в развитии русской вокальной школы. Характерной особенностью являлись: исполнение речитативных приемов, которые исполнялись вокальным звуком; использование интонаций речи,

которые позволяли расширить выразительные возможности вокалиста; способность тембровой окраской голоса передавать эмоциональное содержание музыкального произведения.

Творчество *П.И. Чайковского* на ряду с А.Е. Варламовым, М.И. Глинкой, А.С. Даргомыжским и композиторами «Могучей кучки» способствовало дальнейшему развитию вокальной школы в России. Вокальной основой его произведений является канителенное пение, льющаяся мелодия, требующая от исполнителя владения хорошим дыханием. Еще большая взаимосвязь слова и музыки отражена в творчестве П.И. Чайковского. Эмоциональное развитие в тексте находит отражение в мелодической линии, что требует от исполнителя владения не только техническими навыками, но и умения эмоционально передавать образ, «рисовать» голосом картины. Таким образом, еще одной особенностью русской вокальной школы является значимость тембровой окраски голоса, что позволяет исполнителю передать психологическое состояние героя, раскрыть его внутренний мир. Как отмечают исследователи [4, 5, 7] для исполнения вокального наследия П.И. Чайковского с его глубоким эмоционально-насыщенным содержанием исполнитель должен обладать хорошим певческим дыханием, в связи с этим в данный период большое внимание стало уделяться формированию нижнереберно-диафрагматического типа дыхания.

Таким образом, методической основой русской вокальной школы является: сочетание традиций народного фольклора, церковного хорового пения и европейской вокальной школы, принципы и методы обучения вокалистов русскими композиторами XIX века. Характерной чертой русской вокальной школы является также сочетание вокально-технических задач с художественным замыслом. Вокальная техника рассматривается как инструмент для создания художественного образа музыкального произведения.

Список источников и литературы

1. *Варламов А.Е.* Полная школа пения: учеб. пособие. 4-е изд. СПб.: Лань, Планета музыки, 2012. 120 с.
2. *Кашина Н.И.* Проблема освоения детьми и молодежью традиционных культурных и художественных ценностей // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 5 (48). С. 50-52.
3. *Коновалова С.А., Менищикова Н.А.* Приобщение детей к русскому народному фольклору // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика. Материалы IV международной научно-практической конференции. 2016. С. 92-94.
4. *Косовцев Н.Е.* Вокально-педагогические традиции в творчестве педагогов-вокалистов XIX века // Проблемы современного образования. 2018. №2. С. 113-120
5. *Никольская-Береговская К.Ф.* Русская вокально-хоровая школа: от древности до XXI века: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2003. 192 с.

6. Русская духовная музыка в документах и материалах. Том IV. Степан Васильевич Смоленский. Воспоминания. М.: Гостехиздат, 2002. 688 с.

7. Яковлева А.С. Русская вокальная школа: истр. Очерк развития от истоков до середины XIX столетия. М.: Моск. гос. Консерватория им. П.И. Чайковского, 1999. 96 с.

ПРОИЗВЕДЕНИЯ И.С. БАХА ДЛЯ КЛАВЕСИНА В КОНЦЕРТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ XIX – XXI ВЕКОВ

Е.В. Кравчик,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. В системе музыкального образования Иоганн Себастьян Бах – первый великий композитор, произведения которого исполняются уже на первом этапе обучения в классе фортепиано, когда обучаемый еще «не дорос» до исполнения Моцарта, Бетховена, Шопена или Рахманинова. Автор статьи обозначает проблемы исполнительства клавирной музыки Баха, вопросы инструментария, аутентичности прочтения и интерпретации текстов композитора.

Ключевые слова: класс фортепиано, клавесин, клавикорд, орган, аутентизм или исторически осведомленное исполнительство.

WORKS BY J.S. BACH FOR HARPSICHORD IN CONCERT AND TEACHING PRACTICE IN THE XIX-XXI CENTURIES

E.V. Kravchik,

Perm State University for the Humanities and Pedagogy

Abstract. In the system of musical education, Johann Sebastian Bach is the first great composer whose works are performed already at the first stage of studying in the piano class, when the student has not yet "grown up" to perform Mozart, Beethoven, Chopin or Rachmaninoff. The author of the article identifies the problems of performing Bach's keyboard music, questions of instrumentation, authenticity of reading and interpretation of the composer's texts.

Key words: piano class, harpsichord, clavichord, organ, authenticity, historically performed performance.

Старинная музыка и особенно сочинения И.С. Баха могут дать исполнителям и педагогам возможность соединения творческих и научных интересов, так как предъявляет четкие требования к знаниям в области истории музыки и исполнительской практики. Однако в наши дни все еще встречаются ситуации, когда исполнительский подход основывается только лишь на

музыкантской интуиции, что, конечно же, нельзя считать правильным. В музыкальном образовании, в особенности в детских музыкальных школах, работа над сочинениями И.С. Баха до сих пор часто трактуется только как освоение первоначального репертуара, который надлежит изучить в соответствии с учебной программой; как подготовительный этап на пути к более сложным произведениям. Но находит ли баховская музыка понимание у юных музыкантов, присутствуя в их репертуаре на протяжении всего периода обучения? Всегда ли они в необходимой степени способны оценить насыщенность содержания произведений, обнаружить множество скрытых в них любопытных загадок, решение которых может стать источником огромного интеллектуального, творческого удовольствия и стимулом для овладения игрой на инструменте?

Зачастую учащиеся не понимают не только художественной ценности творений И.С. Баха и барочной музыки в целом, но и той роли, которую играет разучивание этих произведений, являющихся ключом для постижения музыки иных исторических эпох и художественных стилей. Доказательством последнего являются примеры из деятельности музыкантов, репертуар которых достаточно далек от так называемой серьезной музыки (например, джазменов), но образование которых основывается, однако, на знании музыки Баха. Именно к ней они обращаются после многих лет, проведенных в профессии, отмечая явное сходство между принципами музицирования в джазе и барочной музыке, которое состоит в живой импровизации.

Творчество Баха включает в себя множество жанров, и только к одному из них – опере – композитор не обращался, но влияние оперы чувствуется в его произведениях кантатно-ораториального жанра, а также в клавирной музыке. Композитор имел в своем распоряжении только три клавишных инструмента: орган, клавесин (в том числе клавесин с ножной клавиатурой) и клавикорд. По воспоминаниям современников, Бах был, прежде всего, виртуозом на органе, произведения для которого сочинял на клавесине с педальной клавиатурой. Достаточно много внимания он посвятил клавесинному творчеству, но с особым чувством относился также к клавикорду. Этот инструмент, имеющий по нынешним меркам слабое звучание, не подходит для концертного выступления перед большой аудиторией, все же имеет свое определенное качество звука, присущее из всех клавишных инструментов только ему. Оно выражается в возможности исполнителя управлять звуком, влиять на него через прикосновение к клавишам во время звучания, чего невозможно достичь на других клавишных инструментах. Именно этим качеством клавикорд близок

фортепиано, на звучание которого также можно влиять, применяя различное туше.

С прототипами фортепиано Бах успел познакомиться в Потсдаме в 1747 году во время посещения прусского короля Фридриха II. К сожалению, неизвестно, каковы были впечатления Баха от этой поездки в отношении новых инструментов. По мнению Альберта Швейцера, Бах мог отнестись к фортепиано XX века двояко: хвалил бы доскональность механизма, но имел бы множество претензий к звучанию – полному но вместе с тем глухому и темному, мешающему прозрачности полифонической фактуры [3, с. 696]. «Используемое по романтической традиции фортепиано подходит для исполнения полифонии почти так же, как микроскоп с запотевшим стеклом для наблюдения за микроорганизмами: что-то видно, передвигаются цветные, радующие глаз пятна, но где у этого микроба реснички, а где ножки – кто его знает <...> В то время как для танца (а это второе измерение барочной музыки) фортепиано со своей тяжелой механикой и топорными украшениями подходит как гиппопотам к вальсу» [4, с. 79]. Но направление развития и будущее обновление композиторского мышления Баха кажутся сформированными уже перед его потсдамским визитом к королю, судя по произведениям для клавира (особенно по II тому ХТК, Партитам и Гольдберговским вариациям), в которых намечается фортепианный тип фактуры.

Ораториальное и кантатное творчество Баха после его смерти было забыто на несколько десятков лет и разделило судьбу произведений Антонио Вивальди, высоко ценимого композитором. Но клавесинная музыка, особенно ХТК, изучалась музыкантами следующих эпох – в том числе В.А. Моцартом и Л. ван Бетховеном. В Польше эти произведения попали в руки молодого Ф. Шопена, которого с текстом ХТК познакомил его фортепианный педагог Войцех Живны – чех, воспитанный на немецкой музыкальной традиции. Шопен быстро освоил весь цикл и перед своими выступлениями, даже состоящими исключительно из собственных сочинений, обязательно играл Баха. Пианистическое и духовное воздействие погружения в его музыку имело для Шопена огромное значение в поддержании его концертной формы. Своих учеников Шопен тоже обучал на произведениях И.С. Баха, а ХТК был единственным нотным сборником, взятым Шопеном на Майорку, когда он заканчивал цикл своих прелюдий (Рис.1) [5].

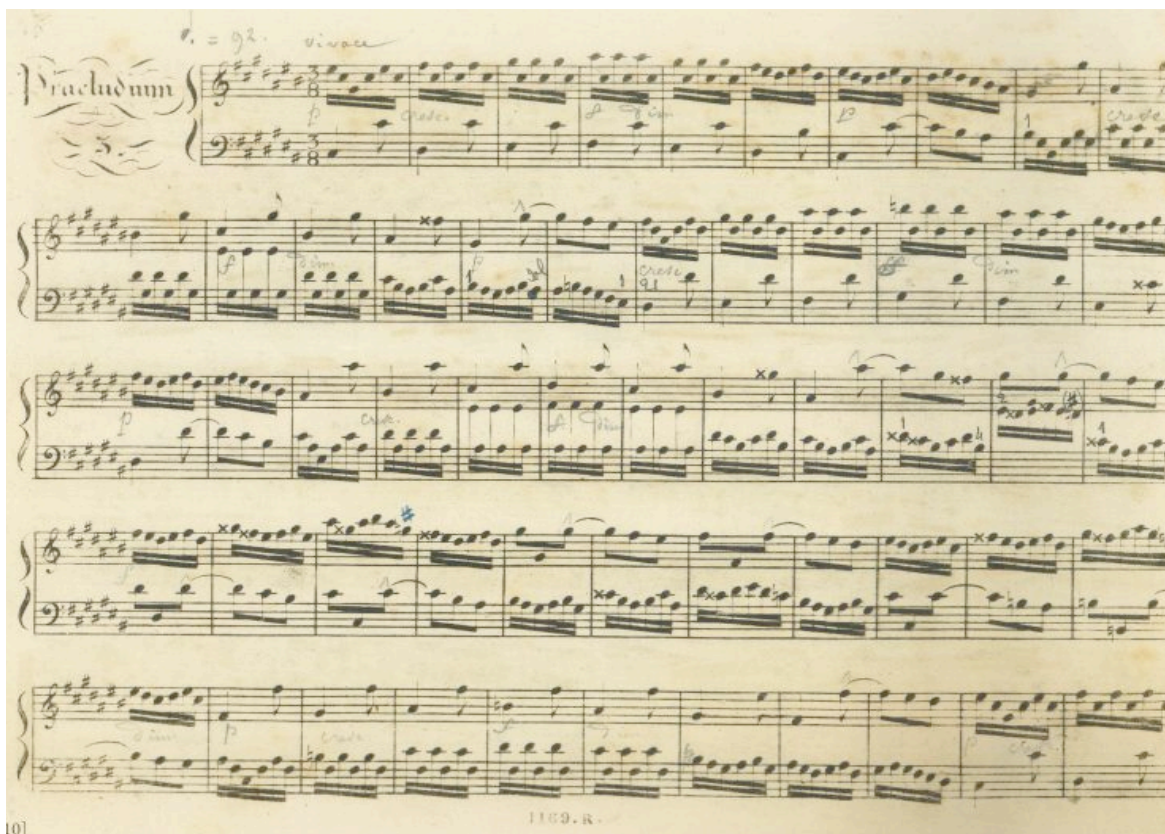


Рис. 1. Страница Прелюдии Cis-dur из I тома ХТК с пометками Ф. Шопена для его ученицы П. Чезарен.

Музыка Баха начинает звучать в XIX веке после возвращения к концертной жизни в 1829 году Ф. Мендельсоном забытых «Страстей по Матфею». Эпоха романтизма приспосабливает, ассимилирует сочинения Баха, но понимает их по-своему – то есть через призму актуального фортепианного, симфонического и оперного творчества. Время виртуозов фортепиано отразилось в монументальных транскрипциях органных произведений Баха, выполненных Ф. Листом, К. Таузигом, Ф. Бузони. В период романтизма музыка Баха подвергается серьезным переработкам текста (в отношении не только мелодии, ритма, но и метра, вплоть до его смены), которые к сегодняшнему дню уже стали нашей слуховой и исполнительской традицией. Активно заявляет о себе также дух так называемой «романтической интерпретации», которая выражается в укрупнении исполнительского аппарата и либо в чрезмерно монументальной и тяжеловесной трактовке произведений, не соответствующей сущности самой музыки (в том числе «баховские смычки»), либо в слишком виртуозной – с экзальтированной эмоциональностью и динамикой. Произошла также «симфонизация» ансамблевых сочинений, ушли

в тень оригинальные произведения, имеющие скорее дидактическое, чем концертное значение.

Клавесин и клавикорд выходят из употребления, и вскоре уже никто не вспомнит, что источником произведений Баха является *слышание звучания старинного инструментария*. Обращение к нему и возрождение клавесина и барочного органа произошло через сто лет – с началом исполнительской и теоретической деятельности исключительного музыканта, теолога и врача Альберта Швейцера (1875–1965) и польской клавесинистки и педагога Ванды Ландовской (1879–1959). Еще позднее появляется само понятие стиля и стремление следовать ему в исполнении. Тенденция к аутентичности в исполнении Баха обозначилась тогда, когда наметился кризис музыкальной культуры XIX века, а внимание исполнителей и слушателей обратилось, главным образом, в сторону музыки предыдущих эпох. Постулаты аутентизма и стиля исполнения начнут интересовать музыкантов и музыковедов только в XX веке.

Созданные ранее (в 1850 году) «Баховское общество» и издательство «Bach-Gesellschaft» в Лейпциге занялись публикацией полного собрания сочинений Баха. Этот факт подготовил почву для «очистки» баховского текста от редакторских поправок XIX века. Одним из сподвижников издания был Иоганнес Брамс, необычное фортепианное творчество которого насыщено духом баховского отношения к звуковому порядку и мелодизму.

В XX веке одновременно с возрастанием интереса к старинным инструментам, в том числе к клавесину (первая запись ХТК была осуществлена на клавикорде в 1933 году Арнольдом Долмечем (1858–1940), на клавесине – Вандой Ландовской в 1949–53 гг.), в репертуаре знаменитых пианистов все более значимое место занимают произведения Баха – в концертных выступлениях и записях на виниловых дисках. Впервые в истории пианизма в 1933–1936 гг. ХТК был полностью записан известным швейцарским пианистом Эдвином Фишером (1886–1960). В СССР в исполнении музыки И.С. Баха признанными мастерами стали Самуил Фейнберг (1890–1962) и Татьяна Николаева (1924–1993), посвятившая Баху целые циклы фортепианных концертов, а также Святослав Рихтер (1915–1997). Названные исполнители, а также американская пианистка Розалин Тьюрек (1914–2003) после Второй мировой войны сделали хрестоматийные записи ХТК, по которым сверяло темпы и штрихи не одно поколение всех пианистов мира.

Во второй половине XX века среди пианистов появилась еще одна исключительно индивидуальная фигура – Гленн Гульд (1932–1982), который доказал своей концертной деятельностью и записями, что широкая публика

способна, готова и будет слушать исполненного на рояле *оригинального* Баха без обработки его музыки и иных способов «приближения» к современному слушателю. Гульд не только умел творчески интерпретировать произведения; он также увлекательно объяснял свои фортепианные трактовки клавирных произведений Баха на многочисленных лекциях, а также в фильмах, статьях, радио- и телепрограммах. Развивающееся после Второй мировой войны, одновременно с деятельностью Г. Гульда, аутентичное исполнение старинной музыки активно пропагандировала знаменитая польская клавесинистка, В. Ландовской и ее многочисленные ученики.

При использовании в исполнительской практике двух инструментов – барочного клавесина, для которого была написана музыка Баха, и романтического рояля, звучанию которого более привычно современным слушателям, необходимо было выбрать, что оставить: клавесин или рояль? Перед профессиональными исполнителями-инструменталистами, музыкантами-теоретиками, а также затем и слушателями встала новая проблема: на каком инструменте следует играть клавирную музыка Баха?

Важным обстоятельством в пользу обращения к клавесину стало тщательное изучение историко-культурного контекста эпохи, созданных в то время музыкально-теоретических трудов и практических руководств по инструментальному исполнительству. Но некоторые выдающиеся пианисты, безусловно, имевшие глубокие знания в области истории клавирного искусства, отдавали предпочтение роялю. Одним из них явился Гленн Гульд, исполнивший на клавесине сюиты Генделя и несколько прелюдий и фуг Баха. Выдающийся музыкант тонко чувствовал разницу между фортепиано и клавесином, о чем свидетельствует его следующее высказывание: «Фортепиано может анализировать, но анализ должен быть безумно заострен, необходимо точно знать, как действует каждый голос. На клавесине или органе можно с этим справиться значительно меньшими усилиями, когда инструменты эти сами собой предлагают необычайную прозрачность. Когда садишься к клавесину, он говорит тебе так: “Покажу тебе яснее, чем какой угодно инструмент, насколько ловки твои пальцы”. Фортепиано, наоборот, говорит нам так: “Что угодно мне скажешь, сделаю это максимально неуклюжим, либо же представишь мне настолько ясный анализ, чтобы я точно понял, что ты имеешь в виду” <...> Не хочется очернять клавесин, но он значительно менее требовательный, в отличие от фортепиано, не диктует настолько тщательного анализа, не заставляет задавать себе столько вопросов и поиска ответов на них, которые найти нужно в себе самом» [4, с. 87].

Гленн Гульд выбрал рояль, записав множество баховских произведений, но в его пианизме скрывается восхищение клавесином: «Для Гульда нет идеального инструмента <...> и надо искать удовлетворяющие всех компромиссы – играть против инструмента, издеваясь над ним. Гульд заботливо препарирует свой рояль, так установив механизм, чтобы максимально укоротить время реакции от прикосновения к клавише до звучания, и музыка, таким образом, выходила прямо из-под пальцев» [4, с. 24]. Помогала ему в этом философия «святой лжи», позволяющая максимально использовать возможности студии звукозаписи для достижения в звучании на виниловом диске желаемого исполнительского результата: «Когда играет Гульд, говорят также средние голоса, показываются пролеты и разводные мосты, расплетаются гармонические узлы, улыбается пиццикато или рифмует маркато скрытый в контрапункте рефрен. Рояль делает возможными бесчисленные нежнейшие маневры» [там же]. О возможностях фортепиано одновременно использовать звук различной громкости сам Гульд замечает: «Предположим, что в сопрано проходит серия фигураций, передаваемых с определенной силой. Одновременно в альте вторит им серия иных мотивов, которыми в пределах одного такта жаждем поддержать сопрано, делая его тише на одну треть, а в следующем такте делаем обратное» [4, с. 26].

Ответ на вопрос, играть клавирные сочинения барокко на клавесине или фортепиано, придерживаясь принципов аутентичного музицирования, находится в области новых веяний музыкальной исполнительской практики – а именно исторически информированного исполнительства. Он должен учитывать важные аспекты, касающиеся *восприятия музыки этой эпохи в целом*. К таковым аспектам, на наш взгляд, относятся следующие.

1. Воспитанные на монументальном симфонизме XIX – XX веков, виртуозных фортепианных произведениях романтизма, современные слушатели воспринимают старинную музыку иначе, чем те, для которых она была написана: она кажется слабее по уровню звучания, недостаточно эмоциональной, суховатой в техническом плане и негибкой, «плоской» по звучанию; при ее слушании быстро наступает тембральное перенасыщение.

2. Внутренние психологические особенности восприятия и исполнения музыки могут стать источником сюрпризов и неудач для самого исполнителя, следующего по пути исполнительского аутентизма по выше обозначенным причинам.

3. Исполнительство на оригинальном инструменте эпохи барокко или его копии влечет за собой перестройку технического аппарата пианиста по причине иной, более тесной на клавесине и клавикорде мензуры; иного туше, дающего

прочувствовать (через прикосновение к клавише) преодоление сопротивления струны пером – с отказом от удара по клавише в пользу нажима; иного, более прямолинейного и мощного по силе звука; иной (в связи со всем перечисленным) аппликатуры. Выработка указанных ощущений, отличных от ощущений исполнителя или обучающегося игре на фортепиано – как и дальнейшая перестройка мышления и исполнительского аппарата, требует времени, привыкания.

4. С целью художественно-эстетического воздействия на современного слушателя музыканту бывает недостаточно тщательно изучить источники, расширяющие знания о старой исполнительской практике, требуется больше, но иных, чем для романтического исполнения, качеств. Если ему не подключить личное отношение и переживания первооткрывателя, творца, а также вдумчивости и вместе с ними легкости, изящества, известной доли импровизационности исполнения этой музыки.

5. Игра на клавесине (на исторических инструментах или их копиях) в аутентичной манере широко распространение среди музыкантов-профессионалов; она активно обсуждается в музыковедении. На концертах, где можно услышать такое исполнение, присутствуют не только представители музыкальной элиты, но также творческая молодежь, любители старинной музыки.

6. Исполнение клавесинных сочинений на рояле пианистами, не готовыми специально освоить клавесин, вызывает у слушателей, пожалуй, бóльший интерес, чем их звучание на оригинальном инструменте, исполнение профессионально обученными клавесинистами. Так происходит в силу более привычного (по сравнению с клавесином) для среднестатистического посетителя концертов классической музыки тембра фортепиано. Большую роль играет также феномен поздних сочинений Баха, позволяющий назвать его «более фортепианным» композитором среди других, пишущих для клавесина.

Суммируя компоненты, необходимые для аутентичного исполнения, необходимо отметить, что «в каждом великом творчестве рядом с его вечными ценностями, которые содержатся в самом музыкальном тексте, существуют также ценности изменяемые, связанные с данным временем. К ним относятся:

- инструмент, для которого произведение было написано;
- исполнительские обычаи, присущие музыкантам данного времени;
- способ слушания музыки (пространство, в котором ее исполняли, количество слушателей).

Если бы мы хотели познакомиться с этими составляющими музыки, то должны были бы до сегодняшнего дня играть «Хроматическую фантазию и

фугу» на двух-мануальном клавесине с педальной клавиатурой, исполняя ее в небольшом помещении среди малого количества слушателей. В это же время возможности современного рояля, большие акустические пространства концертных залов, заполненные часто тысячами слушателей – изменяют первоначальные пропорции между внутренним содержанием произведения и его внешней реализацией. Другими словами, если бы мы в огромном зале, наполненном публикой, сыграли «Хроматическую фантазию и фугу» на современном рояле, но в рамках диапазона старинного клавесина, могла бы она произвести впечатление эмоционально непропорционально более слабое, чем сыгранная на клавесине во времена Баха в подходящих для этого исполнения условиях. Можно, конечно, в определенной степени считаться с частичным выравниванием этих пропорций в связи с увеличением динамических возможностей рояля, но с другой стороны неиспользование остальных его возможностей кажется искусственным и является линией наименьшего сопротивления» [2, с. 60].

Итак, смысл не только аутентичного исполнения клавирных сочинений Баха на клавесине, но и на фортепиано, не только на концертной эстраде, но и школьной практике кажется понятным. Сыгранное на разных инструментах одно и то же произведение становится *разной музыкой*. Деятельность пианистов и клавесинистов в этом направлении взаимодополняются, раскрывая в разных ракурсах необычайное богатство баховской музыкальной мысли. В наше время исполнение ХТК целиком (особенно первого тома), стало довольно-таки частым явлением концертного исполнительства. У пианистов возрос интерес и к другим клавишным инструментам – не только с исторической, теоретической, но и с практической, исполнительской точки зрения. Так, композитор, пианист и музыковед Роберт Левин (США) записал циклы двух томов ХТК в исполнении на пяти различных инструментах: одно- и двухмануальном клавесинах, клавикорде, органе и фортепиано конструкции Зильбермана 1749 года. Пианисты сейчас овладевают, зачастую, двумя, а то и тремя инструментами – фортепиано, органом, клавесином, что дает им не только полное представление о представителях семейства клавиров, но и клавирной музыке в целом, повышает востребованность музыканта на рынке труда.

Вышеприведенные положения подтверждают, что пианист, работающий над сочинением Баха, находится в более сложной ситуации, чем клавесинист, для которого множество вопросов в контексте изучения старинной музыки, касающихся интерпретации, является более ясным. Пианисту, как и клавесинисту, также необходимы эти знания, но он должен дополнительно

задуматься над тем, как, принимая во внимание специфику своего инструмента, применить его звуковые возможности. При этом пианисту предстоит решить следующие важнейшие проблемы:

1. отношение к оригинальному нотному тексту: строгое следование ему или индивидуальная исполнительская трактовка;
2. агогика и ритмика;
3. артикуляция и риторика;
4. динамика и отношение исполнителя к звуковым возможностям фортепиано;
5. украшения в связи с особенностями звучания фортепиано;
6. педализация как специфический компонент фортепианной игры.

Следовательно, пианист должен знать не только то, что «положено» знать клавесинисту, но быть глубоко сведущим в возможностях фортепиано, чтобы умело ими распорядиться и создать убедительную трактовку образцов барочной музыки.

Список источников и литературы

1. Арнонкур Н. Музыка барокко: Путь к новому пониманию / пер. с нем. О. Коваля. М.: Группа Компаний «РИПО классик» / «Пальмира», 2019. 247 с.
2. Арнонкур Н. Мои современники. Бах, Моцарт, Монтеверди. М. Классика-XXI, 2015. 280 с.
3. Швейцер А. И.С. Бах – музыкант и поэт. / пер. с нем. Я. Друскина, К. Стрекаловской. М. Классика-XXI, 2016. 816 с.
4. Rieger S. Glenn Gould czyli sztuka fugi / Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 2007. 281 s.
5. Stewart J. Alchemy of Genius: A J.S. Bach and Chopin Musical Pairing [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.vpr.org/post/alchemy-genius-js-bach-and-chopin-musical-pairing-0#stream/0>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ТЕХНИК НА ЗАНЯТИЯХ В КЛАССЕ АНСАМБЛЯ

Е.В. Кравчик,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. В статье рассматриваются исторические техники инструментального исполнительства и способы их использования в работе класса ансамбля над репертуаром ранее 1800 года. Этот период в истории музыки охватывает эпохи барокко и Ренессанса. Предлагается алгоритм разучивания переложений отдельных инструментальных сочинений западноевропейских композиторов XVI – XVIII вв. для смешанного ансамбля в оригинальном составе, включающем флейту, мандолину и виолончель.

Ключевые слова: исторические техники, *prima prattica*, *seconda prattica*, ансамбль, интабуляция, французский стиль, итальянский стиль, диминуция.

THE USE OF HISTORICAL PERFORMANCE TECHNIQUES IN THE ENSEMBLE CLASS

E.V. Kravchik,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Abstract. The paper discusses the methods of working in a mixed ensemble on the repertoire before 1800. This period in the history of music is called the Baroque and Renaissance eras. As an example, an instrumental mixed ensemble consisting of: flute, mandolin, cello and examples of the repertoire for it of selected composers from the 16th to the 18th centuries is given (these pieces were taken due to the popularity of the musical material for the majority of musicians and were played at the conference).

Key words: historical techniques, *prima prattica*, *seconda prattica*, course of ensemble, intavolation, French style, Italian style, diminution.

Погружение в прошлое можно осуществить на практике на занятиях ансамбля, исполняя репертуар XVI – XVIII вв. Это период становления новой практики исполнительства – так называемой «второй практики», «современного стиля», «новой музыки» (*seconda prattica*, *stile moderno*, *musica nuova*), а также продолжающейся в творчестве композиторов «первой практики», «старого стиля», старой музыки (*prima prattica*, *stile antico*), в которой признавалось равенство множества голосов, т.е. полифония. Необходимо подчеркнуть, что по отношению к данному периоду следует с осторожностью и оговорками пользоваться современной терминологией, не раскрывающей в полной мере особенностей музицирования того времени.

Сочинения этого периода были в основном вокально-хоровыми, фиксировались только в виде отдельных партий (партитуры появились гораздо позже), и чтобы исполнить их, музыканты-инструменталисты должны были знать возможности своего инструмента и его место в контексте музыки того времени, уметь исполнять сочинение во французском и итальянском стилях, пользоваться следующими техниками:

1. Исполнение вокальных партий без изменений – либо на музыкальных инструментах одного семейства, либо смешанным составом. Смешанные ансамбли не были чем-то необычным для музицирования. Многими европейскими композиторами XVI – XVII вв. был создан обширный репертуар для ансамбля, описанного М. Преториусом как «английский консорт» или «ломаный консорт» (*broken consort*) – от итальянского и французского

вариантов слова «концерт», а также в отличие от полного ансамбля (whole consort), состоящего из одного вида инструментов различного амбитуса [3, 5, 6].

2. Исполнение всех вокальных партий на одном музыкальном инструменте. Оригинальность партий при этом не всегда удавалось сохранить полностью по причине возможностей инструмента, на котором исполнялся аккомпанемент – например, из-за настройки данного инструмента. В некоторых случаях удавалось даже расширить инструментальное переложение, добавив по этой же причине дополнительные ноты [1, с. 89]. Возникшее в результате подобной трансформации инструментальное произведение называлось интабуляцией, т.е. «переложением хоровой партитуры» для музыкального инструмента, как мы сказали бы сейчас по отношению к музыке, написанной после 1800 года.

3. Сохранение одного вокального голоса при объединении остальных голосов в сопровождающий мелодию бас – basso continuo. Таким образом, из всей партитуры оставались только два голоса: соло с текстом и аккомпанирующий бас с вертикалью остальных голосов. Нижний голос становился основой гармонии, «главным голосом» («генерал-басом»), под который подстраивалась, в том числе, и мелодия, что было связано с теорией аффектов. Под линией баса остальные голоса записывались в виде цифровых обозначений интервалов («цифрованный бас»), которые было необходимо не только брать в виде аккорда, но и внутри него импровизировать соединения звуков и функций между собой, создавая мелодизированные партии (диминуции).

Последний метод записи музыки стал в XVII – XVIII вв. основным: именно он получил название «seconda prattica», совершив переворот в музыке, стиль которой позже был назван «барокко».

В XVI – XVIII вв. происходило формирование новых инструментальных жанров в итальянском и французском стилях, предполагающих различные способы прочтения нотного текста. Отличить их было нетрудно: произведения в итальянском стиле носили названия на итальянском языке, во французском – на французском. Кроме того, у каждого стиля были свои особенности исполнения, о которых необходимо знать, чтобы играть барочную музыку.

Необходимо также знать о том, к какому классу относился инструмент согласно классификациям прошлого, о которых известно из музыкальных трактатов. Например, одни инструменты относились к *ритмическим*, другие – к *мелодическим*. Струнно-щипковые считались ритмическими инструментами, что связано с техникой правой руки, которая по многообразию ритмов

приближает струнно-щипковые к ударным инструментам [8]. Основой являлась техника левой руки, которая, будучи неподвижной, удерживала аккорды. В партии левой руки присутствовали также и мелодические украшения, организующие связь аккордовых вертикалей. К мелодическим инструментам относились духовые, клавишные, смычковые, хотя и у них применялась «ритмическая» техника. У мелодических струнных инструментов основой была виртуозная техника левой руки; правая же рука, в свою очередь, следовала за мелодией.

Инструменты подразделялись также по способности к интабуляции и назывались либо *совершенными* (могли передать звучание всех голосов хоровой партитуры – орган, клавесин, лютня, виуэла), либо *несовершенными* (по каким-либо причинам не могли озвучить всю фактуру – духовые, ударные, струнно-щипковые: цистра, гиттерна, мандора; струнно-смычковые – виолы и скрипки) [1, с. 90].

Инструментальные партии в этот период снабжались указанием *canto* (голос) и соотносились с певческими голосами. Немаловажное значение имел амбитус инструмента, определяемый его тесситурными возможностями. Например, в XV веке орган был высоко звучащим инструментом с небольшим диапазоном. К высоко звучащим (или сопрановым) принадлежали: флейты, гиттерны, мандоры, цистры, скрипки, псалтериумы. К теноровым относились лютня, виола, виуэла и др. На титульных листах нотных изданий XVIII века помимо основных инструментов, на которых следует исполнять произведение, указывались варианты их замены (*Рис. 1*).

Статус того или иного инструмента в течение веков менялся: ритмические инструменты переходили в категорию мелодических и – наоборот. Так, смычковые к концу XVIII века стали мелодическими, сохранив аккордовую фактуру только как красочный прием игры. Аналогичная ситуация произошла с мандолиной, которая тоже вошла в группу мелодических инструментов, «подобно скрипке», – по выражению автора «Школы игры на мандолине» французского композитора и флейтиста того времени Мишеля Корретта [4].

Напротив, струнно-щипковый инструмент мандора прошел путь от сопранового, мелодического, несовершенного к теноровому, совершенному, ритмическому.

Развитие органного искусства в течение XV – XVIII вв. вместе с совершенствованием инструмента привело к его особому полнозвучию, аккордовости и многорегистровости. Следствием эволюции инструментов семейства лютневых (архилютня, киттароне, теорба) стало увеличение

количества струн, расширение диапазона и возможностей инструментов (архилютня, киттароне, теорба).



Рис. 1. Р. Валентини. Сонаты для флейты traverso и баса ор. 12, которые можно исполнять на скрипке, мандоле, гобое. Титульный лист.

Современные инструменты также можно отнести к ритмическим и мелодическим, что помогает их применению в рамках первой либо второй практики при исполнении сочинений XVI – XVIII столетий.

Сказанное можно отнести к ансамблевому музицированию, предполагающему использование нетипичного инструментального состава: флейта, мандолина, виолончель. Заметим, что в музыкальных учебных заведениях в ансамбли редко объединяются инструменты разных групп (в нашем случае ансамбль составляют представители семейств духовых, струнных инструментов и народный инструмент). Профессиональное развитие музыкантов существенно обедняется и затрудняется по причине ограниченности их общения друг с другом, что тем более обидно при наличии обширного ансамблевого репертуара, дошедшего до нас из прошлых столетий.

Подобного рода репертуар предполагает смешанный состав, который может возникнуть в условиях учебных заведений как общего, так и дополнительного образования – как на профессиональном, так и на любительском уровне.

Прежде всего необходимо определить класс инструмента в рамках *prima prattica* и *seconda prattica* (Таблица 1).

Таблица 1.

название инструмента	амбитус инструмента	<i>prima prattica</i> (до конца XVI в. – средневековье, Ренессанс)	<i>seconda prattica</i> (с конца XVI в. – барокко)
флейта	сопрано	мелодический	мелодический
мандолина	сопрано	мелодический, ритмический	мелодический, ритмический
виолончель	бас	мелодический, ритмический	мелодический, ритмический

Таким образом выясняется, что мандолина и виолончель могут исполнять – в зависимости от репертуара – наряду с более ранней мелодической функцией также и ритмическую (Таблица 2).

Таблица 2.

функции в музыке до XVI в. <i>prima prattica</i>	функции в музыке XVI – XVIII вв. <i>seconda prattica</i>	функции современного оркестрового музыцирования
мелодия	мелодия	мелодия
мелодия	basso continuo	педаль
мелодия		аккомпанемент
мелодия		бас

В рамках статьи к рассмотрению предлагаются:

1. Jean Batist Lully «Les folies d’Espagne (Air des hautbois)» на 4 голоса:

- *prima prattica* – каждый голос исполняется отдельным инструментом: первый голос – флейта, второй голос – мандолина, бас – виолончель.

- *seconda prattica* – соло с сопровождающим басом: флейта – мелодия, цифрованный бас – виолончель, мандолина.

2. Gaspar Sanz. Canarios en Re majeur для guitarra espanola :

- *seconda prattica* – соло с сопровождающим басом: флейта – мелодия, цифрованный бас – мандолина, виолончель.

3. Michelle Corrette «Concert Comique № 25» для 5 партий: 2 скрипок, флейты, альты, органа.

- Переложение партитуры, сокращение для трех голосов в зависимости от амбитуса инструмента.

4. варианты исполнения известных произведений И. С. Баха с применением вышеописанных исторических техник:

- Хоральная прелюдия для органа «Ich ruf zu dir, Herr Jesus Christ».

Это произведение можно исполнить следующими способами:

– *prima prattica* – каждый голос исполняется отдельным инструментом: мелодия хора – флейта, басовый голос – виолончель, диминуция – мандолина с октавным переносом некоторых звуков, выходящих за пределы настройки инструмента;

– *prima prattica* – два самостоятельных голоса в дуэте: мелодия – виолончель, диминуция – флейта;

– *seconda prattica* – соло с сопровождающим басом: флейта – мелодия, цифрованный бас – виолончель, мандолина.

- Фуга *c-moll* из I тома «Хорошо темперированного клавира», трехголосные инвенции (синфонии) *c-moll* и *h-moll*:

– *prima prattica* – каждый голос исполняется отдельным инструментом: первый голос – флейта, второй голос – мандолина, третий голос – виолончель.

Трудности, с которыми приходилось сталкиваться музыкантам, таковы:

- необходимость быстрого осмысления функции своей партии и определения места своего голоса в общем звучании с учетом оригинальной нотации;

• умение расшифровывать *basso continuo* с целью гармонического осмысления голосов;

- знание исполнительских особенностей французского и итальянского стилей;

• достаточно полное представление об исторической эпохе, обстоятельствах исполнения и восприятия, акустических условиях звучания произведения и т.д.

Состав трио и наличие мелодических и ритмических инструментов позволяет исполнять произведения в стиле не только *prima prattica*, но и *seconda prattica* в полной фактуре: мелодический голос, бас, гармония либо как два мелодических голоса и бас. В рамках стиля *prima prattica* возможно также обращение к органному репертуару для двухмануального инструмента и педали. Кроме этого, состав трио из разных инструментов можно интерпретировать как *broken-consort* XVI века. Таким составом можно исполнить репертуар и более позднего времени – для квартета и камерного оркестра в переложении, с сокращением, переносом голосов.

Проблема «отсутствия репертуара для разнообразных смешанных ансамблей» [1] решается именно с этой позиции – с позиции их историчности,

их происхождения, их природы. Именно старинная музыка предоставляет широкие возможности для исполнения ансамблями любого состава. Таким образом, перед исполнителями открывается возможность прикоснуться к оригинальному репертуару XVI – XVIII вв. Специально отметим огромное интеллектуальное и эстетическое удовольствие, возникающее от осмысленного музицирования и знакомства с широким кругом произведений, которые еще предстоит исполнить.

Список источников и литературы

1. Гришкова О.Ю. Смешанный ансамбль // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5 Педагогические науки <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15221>
2. Голдобин Д. Ю. Обработка гитарной вокальной полифонии для гитары и цистры в XVI веке // Научный вестник Московской консерватории. 2012. № 2. С. 84–99.
3. Brett P. The English Consort Song, 1570–1625 // Proceedings of the Royal Musical Association, LXXXVIII (1961–2). P.73–88.
4. Corrette M. Nouvelle method pour apprendre a jouer la Mandoline // Paris, Lyon et Dunkerque: aux addresses ordinaires de musique, n.d. [1772] [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://imslp.org/wiki/Nouvelle_m%C3%A9thode_pour_apprendre_%C3%A0_jouer_la_Mandoline_\(Corrette%2C_Michel\)](https://imslp.org/wiki/Nouvelle_m%C3%A9thode_pour_apprendre_%C3%A0_jouer_la_Mandoline_(Corrette%2C_Michel)).
5. Edwards W. Consort // The New Grove Dictionary of Music and Musicians. N. Y., London, 2001. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.04053>
6. Pretorius M. Syntagma Musicum, I часть, 1615 г., II часть „Organographia”, 1619 г., с атласом инструментов “Theatrum instrumentorum”, III часть, 1619 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://imslp.org/wiki/Syntagma_Musicum_\(Praetorius%2C_Michael\)](https://imslp.org/wiki/Syntagma_Musicum_(Praetorius%2C_Michael))
7. Morley Thomas Consort Lessons, The First Book, „The First Booke of Consort Lessons, made by divers exquisite Authors, for 6 Instruments to play together, the Treble Lute, the Pandora, the Cittern, the Base-Violl, the Flute & Treble Violl. London, 1599. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://imslp.org/wiki/Consort_Lessons,_Book_1_\(Morley,_Thomas\)](http://imslp.org/wiki/Consort_Lessons,_Book_1_(Morley,_Thomas))
8. Tinctoris J. De inventione et usu musicae. Libri quinque de inventione et usu musice, quo Johannes Tinctoris brabantinus, iurisperitus, poeta, musicusque prestantissimus, anime beatissime Martini Tinstoris, patris eius quamplurimum honorandi, conscribendo dicavit. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://earlymusictheory.org/Tinctoris/texts/deinventioneetusumusice/#pane0=Translation>

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

О.А. Махьянова,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация: в статье рассматривается процесс формирования вокальных навыков в условиях дистанционной формы обучения. Особое внимание уделяется самостоятельной форме работы обучающегося.

Ключевые слова: вокальные навыки, дистанционная форма обучения, самостоятельная работа.

THE PROCESS OF FORMATION OF VOCAL SKILLS IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

O.A. Makhyanova,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Annotation: the article deals with the process of formation of vocal skills in the context of distance learning. Special attention is paid to the independent form of work of the student.

Key words: vocal skills, distance learning, independent work.

Сфера образования претерпела колоссальные изменения и перестройки в подходах и формах процесса обучения в связи с непреодолимыми препятствиями, которые возникли во всем мировом пространстве и всех сферах жизни из-за масштабного распространения инфекции COVID-19. Условия жизни требовали новых взглядов на процесс образования. Практически молниеносно все учебные заведения, педагогический состав внедрились в дистанционную форму занятий в систему обучения. Преподавателям предлагались различные вебинары по теме дистанционного обучения. Благодаря развитым на современном этапе компьютерным технологиям, преподаватели стали проводить занятия на различных платформах, таких как Microsoft Teams, Zoom, Skype for business, Google Duo, Cisco meeting и др. Сам факт возможности сохранить коммуникацию с учащимися был уникален, важен и в своем роде удивителен. Об этом отзываются многие студенты: «Дистанционная форма обучения позволяет учиться, не выходя из дома» (Э. Халилова, Г. Палкин, Н. Ляпина).

Работа в данных системах открыла потрясающие возможности демонстрации материалов, видео, презентаций. Использование интерактивных досок во время урока значительно облегчило подачу методического материала.

Однако предложенные ведущими мировыми компаниями платформы изначально были рассчитаны на проведение видеоконференций, лекционных занятий, т.е. видов деятельности *речевой, аудио-визуальной коммуникации*. Когда с данными платформами стали работать педагоги-музыканты, выявились существенные недостатки этих систем, а именно:

1. Рассинхронизация аудио и видео потоков, что мешает правильной оценке музыкального, в частности певческого звука.

2. Низкое качество аудио и видео сигналов из-за высокой нагрузки на платформы.

3. Высокие требования к пропускной способности интернет-канала, качества видеооборудования и мощности персонального компьютера у аудитории слушателей и преподавателей.

Об этом студенты отзывались так: «Постоянные перебои связи, плохой звук, искажения не помогают ясно слышать и правильно выполнять задачи, поставленные преподавателем» (М. Сюсина, Э. Халилова).

Обратимся к процессу вокальной работы в условиях дистанционного обучения. Онлайн формат в этом виде исполнительства и педагогики возник не сейчас, а достаточно давно. Можно вспомнить замечательные уроки Seth Riggs, мастер-классы ведущих педагогов-вокалистов и мировых оперных звезд (Г.П. Вишневская, Е.В. Образцова, Д.А. Хворостовский и многие другие). Однако, оставшись один на один со своим голосом, ученик может сформировать не совсем правильные певческие навыки, ощущения и представления. «Без непосредственного сопровождения преподавателя, нет возможности хорошо и правильно распеться, запомнить свои ошибки и исправить их. Так или иначе, ты не используешь свои певческие возможности в полной мере» – отмечает М.Сюсина, студентка III курса факультета музыки.

Весь процесс вокальной работы требует особого психологического настроя, атмосферы. Во многом это зависит от установок преподавателя, его стиля ведения занятий. Именно этот фактор особенно важен в дистанционной форме обучения. Особый эмоциональный настрой, доброжелательность обязательно должны ощущаться во время видеоурока. «Душевное, одновременно требовательное расположение преподавателя всегда сподвигало меня в стремлении научиться владеть своим голосом, научиться правильно, хорошо петь. было ощущение присутствия преподавателя «здесь и сейчас». Вся работа велась слаженно, грамотно и в замечательной творческой обстановке, в доверительной атмосфере» – пишет студентка II факультета музыки В.Уральская.

Индивидуальные занятия по сольному пению предполагают наличие нескольких этапов, а именно: распевание, работа с вокализами, работа над вокальными произведениями. В дистанционном формате обучения значительно возрастает значимость самостоятельной работы обучающегося. Преподаватель должен четко структурировать и организовать данный процесс. Осуществление каждого этапа вокальной работы в условиях дистанционного обучения возможно при выполнении ряда принципов:

1. На этапе распевания студенту необходимо овладеть навыком одновременного исполнения упражнения голосом и игры на музыкальном инструменте (фортепиано) этого вокального упражнения. Для овладения этим навыком следует освоить последовательность вокальных упражнений - от простых упражнений к сложным, чередование в упражнениях гласных звуков, структуру мелодических построений, варианты вокальных упражнений (например изменение ритмической основы), выбор упражнения с конкретной задачей (штриховой, артикуляционной, дыхательной). Вокальные упражнения исполняются в определенной закономерности: от среднего регистра к верхнему с постепенным расширением диапазона голоса. Отработка навыка фортепианного сопровождения чрезвычайно важна. Необходимо овладеть свободной игрой одной рукой вокальных упражнений в полутоновом соотношении (каждое упражнение при повторе играется на полтона выше или ниже). Начальная стадия этого навыка заключается в освоении чередования тональностей. В начале нужно научиться давать себе настройку на тональность (игра по трезвучиям). Важно соблюдать ключевые знаки тональностей. Игра на фортепиано должна доводиться до степени автоматизма и свободного перемещения по трезвучиям. Когда движение по трезвучиям отработано, можно переходить к игре простых вокальных упражнений в системе полутоновых соотношений. Усложнить формирование навыка фортепианного сопровождения можно подключив партию левой руки с простой последовательностью гармонии (чаще всего тонико-доминантовые связи). Хочется отметить, что овладение навыком распевания чрезвычайно важно для будущей профессиональной педагогической деятельности. Освоив закономерности и структуру этого чрезвычайно важного и необходимого этапа вокальной деятельности, можно осуществлять грамотный подход при работе с детскими голосами, а также применять сформированные умения в практической работе с хором или вокальным ансамблем. Формирование этого навыка происходит в тесной междисциплинарной связи: класс музыкального инструмента, класс хорового дирижирования, сольфеджио, гармония и теория музыки.

2. Работа с вокализмами осуществляется так же с самостоятельной поддержкой в виде фортепианного сопровождения. На начальном этапе это заключается в правильной игре мелодической линии с соблюдением метроритмических, темповых, штриховых указаний композитора. Далее этот навык можно усложнять введением в игру гармонической структуры музыкального сопровождения. Если сопровождение написано в достаточно сложной фортепианной фактуре, игру сопровождения можно упростить путем объединения пассажей в аккорды. Для формирования свободного вокального звука при исполнении вокализа необходимо подобрать с помощью преподавателя наиболее удобный вокальный слог. Выбор вокального слога обеспечит звуковую ровность, единство артикуляции.

3. Работа с вокальными произведениями в условиях дистанционного обучения возможна при наличии записи фортепианного сопровождения. Огромную роль в данной деятельности отводится концертмейстеру. Записанное сопровождение должно соответствовать указаниям музыкального текста. При записи концертмейстеру необходимо учитывать особенности певческого дыхания, фразировки. Если по каким-либо причинам запись произведения сделать невозможно, необходимо обратиться к интернет-ресурсам (например, сайт *x-minus.me*). Существуют компьютерные программы, позволяющие выделить из звукового ряда только сопровождение. Если записи сопровождения нет, студент так же может осуществлять самостоятельную поддержку в виде гармонической последовательности произведения. Обычно фактура партии сопровождения вокальных произведений сложна и разнообразна. В этом случае нужно рассмотреть возможные варианты облегчения фактуры сопровождения для самостоятельного исполнения. Работа над вокальными произведениями может состоять и в сравнении и анализе разных исполнительских трактовок. Это поможет сформировать собственный вариант исполнения и тщательно проанализировать собственные недочеты в вокальном отношении. В любом случае, исполнение вокального произведения под фортепианное сопровождение в записи требует определенного адаптационного периода от студента. Следует примениться к темпу, движению, заданному в сопровождении. Необходимо уяснить огромное отличие пения под «живой» аккомпанемент и пения под готовую записанную фонограмму. Чаще всего фонограмма не позволяет делать агогические изменения, чувствовать свободу и естественность исполнения.

Дистанционная форма обучения прежде всего позволила продолжать процесс обучения, содействовала сохранению коммуникации между

преподавателем и обучающимся. Эта форма обучения усилила самостоятельную работу обучающегося. «Встречи по вокалу онлайн сделали меня более ответственной в подходе к занятиям. Казалось бы, дистанционное обучение не дает возможности получить знания в полном объеме, однако лично для меня дистанционная учеба открыла новые возможности и новые нюансы в учебном процессе. Я с удовольствием разучивала произведения и работала над ними. Я понимала, что должна оправдать доверие преподавателя ко мне в отношении самостоятельного разучивания и работы с произведениями» – написала В. Уральская, студентка II курса факультета музыки. Это высказывание в полной мере оправдывает всю сложность и недостатки дистанционного формата обучения.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ АНСАМБЛЕВОЙ ТЕХНИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДОМРИСТА

Г.Д. Мисирханова,

Воронежский государственный институт искусств

Аннотация. Вопрос становления исполнителя на домре как ансамблиста является важнейшей педагогической задачей, поскольку его профессиональная реализация по большей части происходит посредством коллективного музицирования. Хорошего ансамблиста отличает уверенное владение ансамблевой техникой, а также наличие навыка активного слушания и развитой ансамблевой фокусировки слуха. В данной статье рассматривается проблема развития ансамблевого мастерства в процессе обучения на домре. Автор констатирует, что задача формирования и развития основных ансамблевых качеств мало реализуема в классе специальности. Эффективным средством для преодоления данной проблемы может служить такой вид коллективного музицирования, как учебный ансамбль. Именно он может явиться благоприятной средой для полноценного постижения основ ансамблевой техники.

Ключевые слова: ансамбль, домра, ансамблевая техника.

THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF ENSEMBLE TECHNIQUE IN THE PROCESS OF TRAINING A DOMRIST

G.D. Misirkhanova,

Voronezh State Institute of Arts

Annotation. The question of becoming a domra performer as an ensemble player is the most important pedagogical task, since its professional implementation mostly occurs through collective music making. A good ensemble player is distinguished by a confident command of the

ensemble technique, as well as the presence of the skill of active listening and a developed ensemble focus of hearing. This article deals with the problem of the development of ensemble skills in the process of learning the domra. The author states that the task of forming and developing the main ensemble qualities is not very feasible in the specialty class. An effective means to overcome this problem can be such a type of collective music making as an educational ensemble. It can be a favorable environment for a full comprehension of the basics of ensemble technique.

Keywords: ensemble, domra, ensemble technique.

Ансамблевое исполнительство – самый распространенный и востребованный вид творческой деятельности домриста. Все сферы профессиональной жизни современного исполнителя на домре – сольная, аккомпаниаторская, коллективная практика – требуют владения ансамблевой техникой на высоком уровне.

Абсолютное большинство домристов традиционно реализуют себя в оркестровом исполнительстве. В данном виде деятельности ансамблевое мастерство имеет не последнее значение. Известно, хотя и не столь очевидно, что по степени владения ансамблевым ремеслом можно судить об уровне мастерства оркестранта. Владение техникой игры в ансамбле является обязательным критерием профессионализма музыканта: «Опытный руководитель оркестра всегда ощущает разницу в общении с оркестрантами, имеющими опыт ансамблевой игры и не имеющими такового. Как правило, первые из них обладают определенной темповой и ритмической гибкостью, умеют постоянно следить за строем, хорошо чувствуют свою роль в группе, быстро воспринимают пожелания дирижера» [2, с. 66].

В соответствии со значением слова «ансамбль» (от фр. ensemble «вместе, множество»), совместное исполнение музыкального произведения предполагает обязательное выполнение ряда основных технических требований:

- единство темпа и ритма для обеспечения синхронности звучания всех партий;
- динамическая общность для сбалансированности звучания общей партитуры;
- единообразие фразировки и приемов игры для согласованности штриховой палитры.

Все вышеперечисленные положения считаются азами ансамблевого исполнительства, и постигаются путем кропотливой работы преподавателя с учеником.

Вместе с этим, обязательным условием для качественного совместного исполнения является игровая свобода. Это значит, что музыкант должен

уверенно справляться с техническими трудностями в произведении, демонстрируя автоматизм игровых движений. Это будет необходимой предпосылкой для развития у ансамблиста *активного слушания* общего звучания музыкальной ткани в целом, то есть способности охватить всю фактуру произведения. Для достижения вершин ансамблевого мастерства такое умение – слушать и контролировать совместное исполнение – является обязательным, но все же недостаточным.

Наиболее сложноформируемое, на наш взгляд, качество, но совершенно необходимое для профессионального ансамблиста, А.Д. Готлиб сформулировал как *ансамблевая фокусировка слуха*. Именно это качество позволяет исполнителю воспринимать общую звуковую ткань, как по горизонтали, так и по вертикали, развивает умение одновременно слушать себя и слышать партнера. В своем труде по теории и методике ансамблевой игры А.Д. Готлиб сравнивал солиста с чтецом, а ансамблиста с актером, участвующем в спектакле. Он пояснял свою мысль следующим образом. Там, где чтец адресует свое выступление непосредственно аудитории, актер адресует его своему партнеру. Чтец исполняет произведение целиком, актер же – только свою роль, то есть часть целого. В музыкальном исполнительстве «при отсутствии такого единства ансамблевая игра сведется к более или менее детально согласованному исполнению отдельных партий» [1, 19].

Игра в ансамбле требует от каждого из участников изменения своего слухового стереотипа. В процессе обучения свойственная солисту «узкая настройка слуха» исключительно на свою игру должна трансформироваться в умение слушать ансамбль в целом. По большому счету совместная игра предполагает не столько умение хорошо играть, сколько умение слушать.

Проблема освоения ансамблевой техники для исполнителей на домре стоит чрезвычайно остро. Хотя в среде исполнителей на народных инструментах бытует мнение, что домристы и балалаечники более опытные и искусны в ансамблевой игре, чем гитаристы, баянисты, аккордеонисты, репертуар которых в подавляющем большинстве состоит из сольных произведений. Действительно, исполнительская практика домристов и балалаечников осуществляется при тесном взаимодействии с пианистом-концертмейстером, и теоретически такое суждение имеет под собой основания. Однако, на практике, хорошо и уверенно владеющий ансамблевыми навыками домрист, скорее, исключение из правил.

Перечислим и разберем несколько основных причин сложившейся ситуации. Обучение домриста, как уже говорилось, происходит с обязательным привлечением пианиста. Если в старших классах школы или в период

профессионализации в ссузе и вузе концертмейстер в класс специальности может привлекаться не всегда (работа над произведениями для домры соло), то на первоначальном этапе пианист на уроке – это норма. Исходя из данного принципа обучения, кажется, что, начиная с первых уроков, ансамблевые навыки вполне успешно могут развиваться в классе специальности. Однако на практике этого не происходит.

На начальном этапе юный домрист, в силу значительной разницы в возрасте и опыте, не готов воспринимать концертмейстера партнером по ансамблю по двум причинам.

Во-первых, даже одаренным детям, обладающим хорошими природными данными и успешно осваивающими инструмент, подчас очень сложно охватить музыкальную фактуру и тем более определить и услышать место своего голоса в партитуре. Во-вторых, часто бывает, что пианист берет на себя функцию так называемого «играющего педагога», под «диктовку» которого молодой музыкант «передвигается» в произведении. И это в лучшем случае. В худшем – концертмейстер воспринимается просто как «живая фонограмма» или «белый» шум.

При отсутствии интереса со стороны педагога к детальной работе над ансамблевой стороной исполнения, у ученика искажается восприятие и понимание роли концертмейстера. А это, в свою очередь, негативно сказывается на развитии у домриста ансамблевой техники, в частности навыка активного слушания. Педагогу, используя соответствующие методики, надлежит корректировать характер взаимоотношений солиста с концертмейстером, опираясь на принцип взаимодействия партнеров в камерном ансамбле.

Впрочем, желание и способность следовать за концертмейстером в произведении, весьма необходимый навык, особенно важный на начальном этапе обучения. Надежная поддержка со стороны пианиста формирует у молодого музыканта, так называемое, «ощущение плеча», которое и становится первым опытом эмоционального сопереживания в коллективе. Его можно считать отправной точкой в эмпирическом процессе постижения азов ансамблевого искусства. Однако при всей важности данного опыта, подобный способ взаимодействия в ансамбле все же нельзя назвать полноценным. Ученик, вовремя не обретший навык партнерского исполнения, рискует остаться на этом «детском» уровне дольше положенного. Печальные последствия такого «застревания» в роли «ведомого» часто приходится наблюдать у студентов среднего и даже высшего звена. Привычка следовать и подстраиваться под концертмейстера, формировавшаяся на протяжении многих

лет, очень тяжело поддается коррекции. При комплексном подходе данная проблема все же успешно выправляется, однако для этого требуются колоссальные энерго- и временные затраты и от педагога, и от студента.

Другой причиной неразвитого ансамблевого навыка, обыкновенного в среде домристов, является отсутствие благоприятной для этого среды. Игра вдвоем с пианистом, как мы выяснили, зачастую не способствует эффективному развитию ансамблевой техники. Для восприятия такого состава, как полноценного ансамбля, юный музыкант должен достигнуть определенного уровня слуховой культуры, то есть овладеть навыком активного слушания. Таким образом, мы приходим к выводу, что процесс совершенствования ансамблевого ремесла не запускается автоматически, несмотря на формальное соблюдение внешних условий – наличие двух музыкантов. Музыцируя вместе, исполнители определенно должны уметь коммуницировать друг с другом, а для этого нужен развитый слух.

Партитуры произведений для домры и фортепиано представляют собой развитое многоголосие, но слух домриста, привычный к одноголосному изложению своей партии, часто отличается неумением слышать и контролировать даже свое собственное исполнение. Объективно это связано с устройством инструмента. Весьма негативно сказывается на развитии музыкального слуха то, что домра – инструмент темперированный, не требующий интонирования, следовательно, высокого уровня включенности в процесс звукообразования. К тому же нельзя забывать, что профессиональное исполнительство на домре сравнительно недавно дифференцировалось от самодеятельной культуры и современные академические требования к качеству обучения домристов до сих пор находятся в стадии формирования.

Малокомпетентный подход преподавателей-домристов к проблеме развития слуха до сих пор широко распространен. Отсутствие системного подхода к решению задачи по активизации слуха ученика ведет к тому, что молодой домрист слышит себя очень приблизительно и, как следствие, не может самостоятельно контролировать и регулировать даже свое исполнение. Музыкант находится в полной зависимости от педагога, ведь только с его слов он может корректировать свою игру.

Неумение грамотно оценить собственное исполнение, естественно, приводит к искажению в восприятии и фортепианной партии. Нетренированный слух вместо развернутого многоголосия фортепианной партии слышит лишь общие ритмические и высотные колебания. Неумение дифференцировать слухом фортепианную фактуру объясняется еще и тем, что

домристы в подавляющем большинстве имеют слабый уровень знаний по предмету «сольфеджио».

Без внедрения в процесс обучения специальных методов работы и создания соответствующих условий педагог не сумеет достичь активизации слуха на уроках специальности.

Обе, выше названные, проблемы – вопрос гармоничного общения с концертмейстером и задача развития слуха, к сожалению, мало актуализированы в современной системе обучения домриста. Эти, действительно, масштабные, но пока мало разработанные проблемы, напрямую связаны с вопросом постижения ансамблевого мастерства. Практика музицирования в ансамбле имеет огромное значение для становления и развития молодых музыкантов, поскольку исполнительство на домре невозможно вне коллектива. Для домриста процесс постижения и претворения художественного замысла произведения реализуется по большей части в совместной работе с партнером или партнерами.

Таким образом, мы приходим к выводу, что занятия в специальном классе с концертмейстером зачастую не являются благодатной почвой для развития ансамблевой техники, а становятся лишь неким импульсом для постижения ее основ. Надо помнить, что раннее обретение опыта партнерского исполнения способствует активному развитию соответствующих навыков. Более же позднее постижение азов коллективного музицирования значительно усложнит творческий путь молодого музыканта.

Только путем систематических и настойчивых занятий можно достичь успехов в освоении техники ансамблевой игры. И здесь наличие благоприятной среды для эффективного развития ансамблевых качеств имеет краеугольное значение. Для исполнителей на домре такой средой может стать учебный ансамбль, как наилучший вариант для преодоления вышеназванных проблем и постижения основ ансамблевой техники. Совместная исполнительская практика неизменно вызывает у молодых музыкантов неподдельный интерес, что, в свою очередь, является мощным стимулом к саморазвитию.

Список источников и литературы

1. Готлиб А.Д. Основы ансамблевой техники. М., 1971. – 94 с.
2. Преображенский Г. Оркестровый класс как средство воспитания музыканта-исполнителя, педагога, дирижера // Методика обучения игре на народных инструментах / Сост. П.И. Говорушко. М., 1975. С. 61 – 68.

А.В. СВЕШНИКОВ И МОСКОВСКОЕ ХОРОВОЕ УЧИЛИЩЕ: ВОЗРОЖДЕНИЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ШКОЛЫ

П.П. Останин,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. Статья посвящена русскому хоровому дирижеру, выдающемуся музыкальному деятелю, руководителю Государственного хора СССР, ректору Московской консерватории и основателю Московского хорового училища, которое сегодня носит его имя. В статье представлен опыт Свешникова, методика и практика организации музыкально-певческой деятельности в хоровом училище, процесс формирования подлинной культуры музыкально-исполнительского мышления у учащихся этого учебного заведения, основанной на отечественных певческих традициях.

Ключевые слова: хоровое училище; Синодальный хор; педагогические принципы, традиции русской вокальной школы.

A. V. SVESHNIKOV AND THE MOSCOW CHORAL COLLEGE: THE REVIVAL TRADITIONS OF RUSSIAN VOCAL AND CHORAL SCHOOL

P.P. Ostanin,

Perm state humanitarian and pedagogical University

Annotation. The article is dedicated to the Russian choral conductor, an outstanding musical figure, the head of the State Choir of the USSR, the rector of the Moscow Conservatory and the founder of the Moscow Choral College, which today bears his name. The article presents the experience of Sveshnikov, the methodology and practice of organizing musical and singing activities in the choir college, the process of forming a genuine culture of musical and performing thinking among the students of this educational institution, which is based on the domestic singing traditions.

Keywords: choral college; Synodal choir; pedagogical principles, traditions of the Russian vocal school.

А.В. Свешников (1889-1980 гг.)¹ – выдающийся хоровой дирижер, педагог и общественный деятель. Трудно переоценить его вклад в развитие отечественной музыкальной культуры. Имя Свешникова носят основанное им Московское хоровое училище, детская хоровая школа его родного города Коломны и Государственный академический русский хор, которым Александр Васильевич руководил более 40 лет. В течение 26 лет (1948-1974) Свешников был ректором Московской консерватории. Среди его учеников такие крупные

хоровые дирижеры, как С.С. Калинин, В.Н. Минин, В.С. Попов, К.Б. Птица, Б.Г. Тевлин, А.А. Юрлов.

Всю свою жизнь Свешников посвятил сохранению русской вокально-хоровой школы, великого наследия мастеров Синодального хора – своих учителей. Ученик Свешникова, заведующий кафедрой хорового дирижирования МГК им. П.И. Чайковского профессор С.С. Калинин отмечал: «Александр Васильевич Свешников – выдающаяся личность, выросшая на традициях великого хорового певческого искусства, которые достались нам в наследство от "синодалов". Свешников жил в той атмосфере, у него был сертификат об окончании регентских курсов Синодального училища, подписанный великими синодальными мастерами, основателями нашей кафедры. В годы, когда происходили необратимые изменения государственных устоев в России, очень важно было не потерять основы, и именно Свешников сохранил ту великую русскую певческую традицию, которая была свойственна Синодальному хору» [3].

С детских лет Александр Васильевич демонстрировал незаурядные музыкальные способности, обладал звонким голосом и был весьма желанным участником различных церковных и учебных хоровых коллективов. Особенности хоровой деятельности, организационные основы творческого процесса Свешников постигал у старых мастеров – преподавателей синодального училища, где была создана строгая и эффективная система профессиональной подготовки музыкантов-хормейстеров, которая явилась, как отмечают современные исследователи, одной из кульминационных точек развития музыкального образования в дореволюционной России.

Продолжая свое музыкальное образование, Свешников в шестнадцатилетнем возрасте поступает в Московскую народную консерваторию к профессору Б.Л. Яворскому, у которого изучает теорию музыки, оркестровые инструменты, берет уроки пения у П.В. Власова, затем у известной певицы и вокального педагога Э.К. Павловской. Впоследствии занятия продолжатся в Музыкально-драматическом училище Московского филармонического общества (ныне – ГИТИС)². В стенах училища Свешников занимался у известных композиторов и педагогов А.Н. Корещенко и В.С. Калинникова, которые работали также преподавателями контрапункта, гармонии в Синодальном училище. Большое влияние на Александра Васильевича оказали встречи и занятия с С.И. Танеевым, который поручал ему первые исполнения своих хоровых произведений. Музыкальные воззрения Танеева, коренным образом отразившиеся на творчестве нескольких поколений русских музыкантов, не могли не повлиять на профессиональные убеждения

Свешникова. Можно напомнить в этой связи следующие высказывания Танеева, которые стали принципиальными для творческой деятельности Свешникова: «...Русские мелодии должны быть положены в основу музыкального образования. <...> Новые формы только тогда получают живучесть, а следовательно, и значение для искусства, когда они не изысканы насильственным путем, а вылились непосредственно из внутреннего чувства художника...» [7, с. 12].

Уже в юности Свешников начинает работать с хоровыми коллективами: руководит рабочим хором на фабрике С.В. Морозова в Богородске, с 1909 года работает регентом в храме, преподавателем хорового пения в московских школах. После 1917 года Свешников выполнял обязанности инструктора по школьному хоровому воспитанию в различных районах Москвы, продолжал руководить рабочими хорами, участвовал в организации образовательной деятельности в детских колониях на Полтавщине, где несколько лет работал педагогом и воспитателем недавних беспризорников. В первой половине 1920-х годов он являлся одним из самых известных в Москве церковных регентов³. Таким образом, Свешников был готов работать с хором везде – регентовал в храмах, руководил самодеятельными коллективами, преподавал пение в школах и даже привлекался к работе с беспризорниками. «Моя жизнь не раз давала мне серьезный повод думать и утверждать, что один из самых доступных и при этом наиболее действенных способов приобщить людей к высокой музыкальной культуре лежит через музицирование в хоре... Я работал на фабрике Морозова, преподавал в музыкальной школе. Горжусь тем, что моими учениками были машинисты, кочегары, ремонтные рабочие железнодорожной станции Москва – Сортировочная. Я никогда не забуду этот хор: перепачканные углём и мазутом люди сразу же после смены приходили на спевки. И как пели!..» – вспоминал он [2].

В 1923-1928 гг. Свешников заведовал вокальной частью 1-й студии МХАТа. Близкое знакомство с системой К.С. Станиславского и В.И. Немировича-Данченко, встречи с М.П. Чеховым, И.Н. Берсеновым имели большое значение в формировании творческого облика дирижера-исполнителя, помогли Свешникову овладеть новым исполнительским стилем, ставшим его художественным принципом: «Петь надо так, как говоришь, только еще доходчивее, выразительнее и красивее».

В 1928-1936 гг. Свешников руководил созданным им вокальным ансамблем при Радиокомитете СССР – первым в послереволюционное время профессиональным певческим коллективом в стране, не считая оперных хоров. С целью создания образцового хорового коллектива, выполнения

государственной задачи развития и пропаганды хоровой культуры, в особенности русской песни, на базе этого ансамбля в 1936 году был образован Государственный хор русской песни (позже – Госхор СССР), руководить которым было предложено профессору Московской консерватории Н.М. Данилину – в прошлом выпускнику и преподавателю Синодального училища – и

А.В. Свешникову. В 1937-1941 гг. Александр Васильевич работал художественным руководителем Ленинградской государственной академической капеллы, а с 1941 года (после увольнения Н.М. Данилина по состоянию здоровья) возглавил Государственный хор русской песни (ныне – Государственный академический русский хор имени А.В. Свешникова), которым руководил до конца жизни.

Свой уникальный педагогический и организаторский талант он продемонстрировал при создании в трудные военные годы (в 1944 году) Московского хорового училища. Много сил отдал Свешников, чтобы восстановить незаслуженно забытую в послереволюционный период форму профессионального музыкального образования по образцу Синодального училища. Прошло более 20 лет с момента его закрытия, но многие из числа обучавшихся в его стенах или причастных к его деятельности продолжали свою профессиональную деятельность, оставаясь живыми носителями певческих и образовательных традиций этого заведения (среди них – Н.М. Данилин, П.Г. Чесноков, Н.С. Голованов). Бывший преподаватель Синодального училища (1915-1918), а в годы советской власти профессор Московской консерватории (1928-1943) А.В. Никольский явился автором записки в ЦК партии о необходимости создания традиционного для русской культуры учебного заведения с профессиональным по исполнительскому мастерству хором мальчиков. Никольский ссылаясь на педагогический опыт, который показывал, что ни хор без спецшколы, ни школа без образцового хора существовать не могут. Аргументы, которые выдвигал Никольский, отстаивая необходимость открытия нового учреждения, оказались убедительными.

Государство в то время было вынуждено решать проблемы детской безотцовщины и беспризорности, и в целях ликвидации этих тяжелейших последствий военных лет в стране стали открываться воспитательные и образовательные учреждения для детей-сирот. Хоровое училище было создано для обучения мальчиков в русле повсеместной организации учебных заведений военного типа – «суворовских», «нахимовских» училищ. Как писал выпускник училища профессор Б.Д. Критский: «Основу контингента учащихся в то время (вторая половина 40-х – 50-е годы XX века) составляли дети военных лет,

оставшиеся без родителей или с одним из родителей, дети из малообеспеченных семей, зачастую проживавших в других городах или в сельской местности. Для подавляющего числа воспитанников Хоровое училище было не только родным домом, но и единственной возможностью не пропасть, получить профессию, стать, в конечном счете, полноценным человеком, гражданином. <...> Училище в полной мере выполняло функцию "социального лифта".<...> И здесь напрашивается параллель с Синодальным училищем, ученики которого в подавляющем большинстве были выходцами из низов, из крестьянского сословия, мелких ремесленников, мещан, служащих. Для них хоровое пение действительно являлось народным видом искусства» [4, с.16-17].

Основой первого набора учащихся Московского хорового училища стал хор мальчиков при Ленинградской государственной академической капелле, который был эвакуирован в начале войны в Кировскую область и весной 1944 года переведен в Москву. В дальнейшем в училище принимались музыкально одаренные мальчики, обладавшие незаурядными вокальными данными. Уже к окончанию первого десятилетия (1944–1954) своего существования Хоровое училище продемонстрировало замечательные учебные и творческие достижения своих воспитанников, тем самым заявив о себе как успешно функционирующем учебном заведении со своей идеологией, образовательной программой, со своим сложившимся уникальным педагогическим коллективом.

Свешников полностью восстановил былую славу русских хоров мальчиков, особенно восхищавших своим мастерством европейских слушателей. Добиться убедительных результатов стало возможным благодаря высокому уровню педагогического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Наряду с решением проблем обучения, воспитания и развития учащихся в центре внимания педагогического коллектива стояли важнейшие задачи социальной реабилитации своих воспитанников. Хоровое училище содействовало развитию творческого потенциала детей из самых разных, в том числе малообеспеченных слоев общества, открыло им путь в профессиональную музыкальную деятельность, помогло стать впоследствии дирижерами, певцами, композиторами, педагогами-музыкантами.

Свешников стремился выстроить музыкально-образовательную деятельность в созданном учебном заведении, взяв за образец организацию учебного процесса в Синодальном училище. Следуя традиции дореволюционных учебных заведений для мальчиков, он вначале привлекал к работе только мужчин. Первыми преподавателями Московского хорового училища были выпускники Синодального училища: Н.Ф. Гребнев, Н.И.

Демьянов, А.А. Сергеев. На их плечи легла ответственность за формирование концептуальных основ учебного процесса. Под руководством Свешникова они восстановили профессиональные программы и планы учебного процесса своей альма-матер.

Перед педагогическим коллективом училища были поставлены и успешно решались следующие важнейшие задачи:

- преемственность педагогических принципов,
- продолжение и развитие передовых традиций русской вокальной школы, основанной на народном и церковном пении, на заветах русских композиторов – М.И. Глинки, А.С. Даргомыжского, М.П. Мусоргского, П.И. Чайковского, исполнение сочинений которых обуславливалось характерным звуковедением и особой выразительностью – кантиленой и искренностью, правдивостью чувств.

В звучании хора основным для Свешникова было формирование кантилены. Своим творчеством он доказал, что исполнение широких протяжных мелодий, характерных для соответствующего жанра песен, не возможно без традиционно задушевной манеры исполнения. Именно так исполняли народные песни хоры под управлением Свешникова-дирижера, когда все голоса сливались в один плавный непрерывный поток ровности и красоты тембра. Поэтому он строго следил за развитием навыков певческого дыхания, звуковедения, за точным попаданием на нужный звук без толчков и «подъездов», вокально обусловленным произношением гласных и согласных звуков.

Подобные требования предъявлялись и в процессе работы над духовными произведениями. Известно, что с древнейших времен в церковном пении применялись принципы кантиленного исполнения, так как на каждый слог приходилось обычно по несколько нот, а спокойный характер мелодии располагал к широкой, связной манере пения, полностью исключавшей форсирование звука. Эти произведения исполнялись или в жанре вокализа, как например: «Тихая мелодия» С.В. Рахманинова (в оригинале – «Тебе поем» из «Литургии св. Иоанна Златоуста», соч. 31, №12), или с другим специально сочиненным текстом, в котором не было религиозного содержания первоисточника. Вместо божественных текстов в сочинениях Д.С. Бортнянского, М.С. Березовского, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова использовались нейтральные безобидные стихи о природе – «Пришла весна», «Как красен день», «Рассвет на небе светел» и другие.

В работе с хором Свешников целенаправленно использовал общедидактические принципы наглядности и сознательности. Как

свидетельствуют выпускники, обучение носило исключительно практическую направленность. Руководитель хора не был многословным – всё, о чем он говорил, немедленно исполнялось. Очень часто он обращался к кому-нибудь из ребят и просил показать, как надо исполнить тот или иной мелодический оборот. Свешников использовал данный метод, как для поощрения воспитанников, так и для контроля певческого развития учащихся. Своим показом и показом участников хора формируя округлое и ровное звучание гласных, он задавал не только образец, которому желательно подражать, но и обращал внимание поющих на то, каким образом необходимо это сделать. То есть он ориентировал хор на нужный звуковой результат и одновременно раскрывал условия его достижения. В целях формирования кантилены в звучании хорового произведения Свешников часто использовал прием дробления, добиваясь ощущения пульсации более мелкими длительностями во время пения.

Повышенное внимание Свешников уделял развитию у своих подопечных слуховых представлений. Он часто напоминал: «Сначала надо услышать, а потом уже начинать петь тот или иной звук», что являлось и является незыблемым правилом вокально-хорового исполнительства. Многие недочеты в пении хора мальчиков Свешников справедливо объяснял недостаточной слуховой активностью поющих. В связи с этим он постоянно говорил, что нельзя ограничиваться знанием только своей партии, надо хорошо слышать пение остальных голосов, всю партитуру в целом. Он утверждал, что пение – это, прежде всего, искусство слышания. В этом отношении Свешников следовал традициям отечественной школы вокала. Как говорила, в частности, А.В. Нежданова, обладавшая безупречной вокальной техникой: «Хорошо петь – это значит хорошо себя слышать».

Свешникову удавалось сформировать у своих воспитанников подлинную культуру музыкально-исполнительского мышления, основанную на отечественных певческих традициях, доведенную до совершенства Ф.И. Шаляпиным. «Хоровое пение тогда слушается хорошо, когда в нем много красок, оттенков и когда каждое слово поется со смыслом, – писал Свешников. – И, как при разговоре, больше слушают того, кто говорит не громко, но убедительно, с чувством, так в хоровом пении важна не сила звука, а его внутренняя энергия, его выразительность. <...> Петь громко, крикливо не трудно, но петь с силой, мощно и притом красиво – значительно труднее» [9, с. 58].

Таким образом, работая с хором мальчиков, Свешников требовал задушевности и глубины пения, осмысленного, ясного произношения

литературного текста. Именно слово являлось ведущим, определяющим характер исполнения мелодии. «Слова придают вокально-хоровой музыке смысловую ясность, стройность, – писал он. – Когда слова произносятся неразборчиво, вяло, равнодушно, это всегда вызывает у слушателей неудовлетворенность, досаду, да и само звучание хора становится беспредметным, обыденным, блеклым. В нем отсутствует живой пульс ритма, теряется интенсивность, упругость. Мне представляется, что слова должны восприниматься и читаться певцами так, как будто они вылеплены или высечены на камне. Благодаря выпуклым, объемным словам раскрывается красота родного языка, усиливается правдивость музыкальной речи. Без выпуклых, четких слов вокально-хоровая музыка неполноценна. Дело в том, что она воздействует не только на чувства, но и на зрительное воображение. Через слушание всегда видится то, о чем поется. Особенно характерны в этом отношении наши народные песни. Каждая из них – это зарисовка, эскиз или законченная картина нашей природы, наглядная повесть о прошлой или настоящей жизни» [9, с. 59]. Добиваясь этого, он уделял самое серьезное внимание работе артикуляционного аппарата, требовал «пения на зевке». Особенно тщательно он работал с хором мальчиков над выразительностью, точностью интонации и достижением особой тембровой краски – звонкого, блестящего звучания. Например, Свешников очень часто использовал в упражнениях для распевания хора слово «курица». Сочетание гласных «у» и «и» в различных вариантах помогало добиться рефлекторного ощущения зевка, округлости и близости, яркости звучания. «Помню, как непросто было мягким и глубоким звуком вступить дискантам на ноту ре² («ре» второй октавы – П.О.), постепенно наполняя ее каким-то неземным светом, – вспоминал Б.Д. Критский. – В такие моменты мы соприкасались с непостижимой красотой. Она рождалась естественным образом, как бы сама собой. Тут забывались все житейские дела: мы переживали только музыку. Она становилась средоточием нашего миропонимания, мы, забывая о себе, становились другими, попадая в мир высоких художественно-этических ценностей. Наши сердца наполнялись любовью к великому искусству. Понятно, что эти моменты творческого напряжения оказывались мощнейшими и, главное, абсолютно свободными от всяческого принуждения, "добровольными" мотивационными стимулами в художественно-образовательном процессе. Тут таял (становился несущественным) свешниковский авторитаризм, и на первом плане оказывалось свободное, не стесненное внешними причинами выражение своего я. Переживания каждого юного певца, вызванные музыкой, становились

центром его исполнительской деятельности, обогащая и раздвигая ценностный кругозор» [4, с. 24].

Свешников оставил потомкам выдающиеся образцы вокально-хорового исполнительства, по которым можно судить о его стремлении к достижению в хоровом звучании особой теплоты, мягкости и одновременно силы звучания, его темброво-динамической наполненности и певучести. Все эти положения составляли основу национальной вокальной школы. Свешников учил мальчиков выполнять певческие действия в соответствии с поставленными художественными задачами. Образно раскрывая перед ними свои музыкально-художественные представления, переживания при разучивании и концертном исполнении произведения, он стремился повлиять на содержание певческой деятельности. Она становилась личностно значимой для каждого юного исполнителя, способствовала становлению художественного интереса учащихся, что положительно сказывалось на развитии их творческого потенциала, формировании любви к вокально-хоровому исполнительству и своей будущей профессиональной деятельности.

Для Свешникова важнейшей задачей, как отмечал его ученик А.А. Юрлов, было воспитание каждого певца как исполнителя-солиста и ансамблиста. В этом отношении он также придерживался отечественной традиции. «Неразрывная связь между солистами и хором – одна из лучших традиций русского вокального искусства, – подчеркивал Свешников. – В хоре начинали творческий путь Ф.И. Шаляпин, А.В. Нежданова, Л.В. Собинов, многие из певцов, выступающих сейчас на сцене прославленного Большого театра. Когда К. С. Станиславский создавал оперный театр, он поставил неременным условием, чтобы солисты пели в хоре. В лучших русских хорах, завоевавших мировую и известность, запевал никогда не приглашали со стороны — они воспитывались внутри коллектива и пели вместе со своими товарищами. Участие в работе хорошего хора никак не может повредить певцу» [6, с. 6]. Известно также, что в Придворной певческой капелле существовало правило: все сольные партии исполнялись только артистами хора. Все это свидетельствовало о том, что хоровое пение в России действительно было одновременно и школой воспитания солистов.

В другой статье Свешников отмечал: «...Педагогика – искусство. Педагогика в области пения – это тоже большое искусство: преподаватель не только учит, но и воспитывает певца, человека-артиста» [8, с. 20]. Не случайно, немало выпускников училища сделали успешную профессиональную карьеру солистов оперных театров. Среди них такие певцы, как В.В. Гривнов, Д.М. Корчак, В.В. Ладюк, О.А. Диденко, Н.А. Диденко, А.Е. Немзер, Е.И. Либерман,

П.А. Колгатин, А.М. Морозов, Г.Н. Васильев и другие, что, безусловно, является свидетельством высокого уровня вокальной работы в данном учебном заведении.

Профессиональное требование к хоровому дирижеру (хормейстеру), заключающееся в том, что он должен быть, прежде всего, вокальным педагогом, Свешников считал важнейшим условием музыкально-певческой деятельности. Он неоднократно подчеркивал, что хормейстер, главным образом – учитель пения. Как отмечали современники, для Свешникова высочайшим оскорблением было утверждение о том, что пение в хоре портит голоса. Думается, что причина этого распространенного явления, чаще всего, состоит в том, что у хормейстеров отмечается невысокий уровень знаний по методике постановки голоса, умений и навыков осуществлять грамотную хормейстерскую работу с детьми, создавать условия для развития и охраны певческого голоса, то есть, говоря современным языком, проблема состоит в недостаточной сформированности профессиональных компетенций. Это явление Свешников справедливо называл «антипрофессионализмом». Он писал: «Воспитывать голоса надо с самого детства. А в какой обычной средней школе у нас нормально поставлены уроки пения? Таких школ – считанные единицы. Пение в школе часто преподают случайные люди, которые не умеют привить детям ни любви к пению, ни знаний. Детей учат пению, как правило, на песнях, которые им трудно петь. Это вредит развитию детских голосов» [8, с. 20].

Воспитательную работу в училище, которая пронизывала весь учебный процесс, всю атмосферу училища, можно охарактеризовать как следование принципу комплексности, целостности, единства всех компонентов воспитательного процесса, принципу воспитания в коллективе и через коллектив: на уроках в классе, на репетициях и концертах учащиеся были вовлечены в процесс коллективного творчества и особой индивидуальной и коллективной ответственности. Свешников, являясь для всех в училище непререкаемым авторитетом, показывал пример профессионального отношения к делу, воспитывал своим поведением, целеустремленностью. По воспоминаниям современников можно судить о том, как много энергии, заботы, любви Александр Васильевич вкладывал в развитие училища. «Центральной фигурой всего творческого и учебного процесса стал Свешников, который поддерживал динамичный баланс интенсивной концертной работы и учебного процесса. Строгий и требовательный, он вникал во все стороны училищной жизни: с 9 утра – занятия хором, потом вдруг появлялся на уроке истории или географии, во время обеда заходил в столовую,

во второй половине дня наблюдал за индивидуальными занятиями, не пренебрегал и вечерними обходами мальчишек перед сном. И это все при насыщенной работе в Хоре русской песни и в консерватории. Он внушал уважение, его боялись и любили» [1].

Общественное признание достигнутых результатов играло немаловажную роль в воспитании у мальчиков особо уважительного отношения к делу, непосредственными участниками которого они были вместе со своим руководителем. Музыкально-творческое сотрудничество с выдающимися оркестрами и их дирижерами, с хоровыми коллективами, певцами – И.С. Козловским, З.А. Долухановой, И.И. Петровым, выступления на сценах Большого зала консерватории, Концертного зала имени П.И. Чайковского, Колонного зала Дома Союзов, Большого театра были предметом особой гордости для воспитанников училища, что способствовало осознанию значимости их труда.

Б.Д. Критский отмечал: «Присутствуя, например, на репетиции Мравинского, мы подсознательно впитывали её художественно-творческую атмосферу, чувствовали высокий накал требований мастера, напряжение его выверенного, волевого жеста. <...> Все эти эпизоды, штрихи исподволь откладывались в нашем сознании, воспитывая уважение к труду исполнителя, понимание его исключительной сложности, общественной и культурной ценности. <...> И тогда слова Свешникова о том, что надо много трудиться, чтобы стать достойными этих великих сценических площадок, обретали реальную воспитательную силу» [4, с. 23-24]. «На спевках, не говоря уже о концертах, мы выкладывались на все сто процентов, – продолжал Критский. – В хоре мальчиков не существовало так называемых "подпевал", то есть учащихся, работавших "спустя рукава". Напряженный темп репетиции, требовательность дирижера, постоянный текущий контроль за работой не только партий, но и отдельных учащихся, – все это не позволяло расслабиться. Однако мы не чувствовали усталости. Свешников мог увлечь своими исполнительскими замыслами и трактовками, а его требовательность лишь усиливала желание спеть еще лучше» [4, с. 24-25].

В училище существовало правило: старшие должны опекать малышей, помогать им осваивать учебную программу. В этом Свешников также опирался на отечественные традиции. Если в Синодальном училище хор распределялся по пультам, то хор мальчиков в МХУ был поделен на группы, в которых находились мальчики, уже имевшие опыт пения в хоре, и вновь поступившие в училище. За каждую группу, состоявшую, как правило, из пяти человек, отвечал наиболее опытный певец – «старший группы», который должен был

контролировать знание материала и, если необходимо, помогать разучивать партии с вновь поступившими в училище певцами. Свешников иногда заслуженно хвалил, поощрял ту или иную группу, тем самым стимулировал учебную работу и в других группах.

Следует подчеркнуть, что для Свешникова основным средством воспитательного воздействия на подопечных являлась музыка, сочинения для хора. Он очень внимательно и требовательно относился к выбору репертуара: хор исполнял много старинной музыки, русскую классику, народные песни, произведения современных авторов. Хор мальчиков был в числе первых исполнителей многих сочинений советских композиторов. Среди них «Песнь о лесах» и «Десять поэм для смешанного хора» Д.Д. Шостаковича, кантата «Над Родиной нашей солнце сияет», оратория «На страже мира» С.С. Прокофьева.

Итоги деятельности Хорового училища (ныне имени А.В. Свешникова) за 77 лет существования свидетельствуют о его значительном вкладе в развитие отечественной музыкальной культуры. К настоящему времени более 700 человек окончили училище. Среди выпускников известные в стране и за рубежом руководители творческих коллективов, учебных заведений, методических центров, обладатели почетных и ученых званий, степеней и наград. Вот лишь некоторые известные в нашей стране и за ее пределами имена хормейстеров, композиторов, музыковедов, дирижеров симфонических оркестров, певцов: Ф.М. Козлов, В.Н. Минин, А.А. Юрлов, В.П. Ильин, Ю.М. Уланов, А.Г. Флярковский, Р.Г. Бойко, Г.А. Годзевич, Б.И. Куликов, Р.К. Щедрин, А.Д. Кожевников, В.М. Яковлев, В.С. Попов, Э.А. Серов, Э.Н. Артемьев, Б.Д. Критский, С.С. Калинин, В.Г. Кикта, Л.З. Конторович, Л.Н. Павлов, Л.В. Николаев, В.В. Гривнов, А.В. Юденков, Д.М. Корчак, В.В. Ладюк и многие другие⁴.

Можно утверждать, что А.В. Свешников был одним из самых успешных руководителей и педагогов своего времени. Его педагогическая, концертно-исполнительская, общественно-музыкальная, организационная деятельность – основание Московского хорового училища, которое сегодня носит его имя и является подразделением Академии хорового искусства имени В.С. Попова (выпускника училища и продолжателя дела Александра Васильевича), руководство Московской государственной консерваторией, Госхором СССР – свидетельствуют об огромном вкладе в развитие отечественной музыкальной культуры. Особенно много сил он отдал любимому делу всей своей жизни: сохранению и развитию традиций русского хорового исполнительства. Не случайно, Свешников был одним из инициаторов создания Всероссийского хорового общества, во главе которого он находился с 1957 по 1964 годы. «Мы

часто называем Александра Васильевича Свешникова патриархом русского хорового искусства, и это справедливо. Практически все начинания в этой области не прошли без большого или меньшего участия Мастера. Влияние его огромно. И личным примером, и через своих многочисленных учеников Свешников оставил великий созидательный след в нашем хоровом деле», – писал знаменитый дирижёр Е.Ф. Светланов [5].

Опыт работы Свешникова, методика и практика организации музыкально-певческого процесса в Московском хоровом училище представляют по-прежнему большой интерес, потому что, во-первых, качество хорового исполнительства, которое показывал хор мальчиков, остается и по сей день эталонным, во-вторых – уникальны еще и тем, что основаны на отечественных вокально-певческих традициях и дают достаточно полное представление о том, как учили хоровому пению в дореволюционной России.

Свешников выполнил возложенную на него временем культурно-историческую миссию. В своей многогранной творческой деятельности ему удалось объединить прошлое и настоящее отечественной вокально-хоровой культуры и проложить дорогу в будущее.

Примечания

¹ *Шепелёв Н.* Исправленная дата // Угол зрения (газета).– 29 июля 2020, №29 (1014). С. 6. (Об открытии, касающемся биографии Свешникова, рассказал инспектор музейной, библиотечной деятельности и развития туризма администрации г. Коломны Н.И. Шепелёв в местной газете «Угол Зрения». По информации, представленной в статье «Исправленная дата» следует, что на самом деле год рождения А.В. Свешникова не 1890-й, как принято было считать, а 1889-й).

² В соответствии с уставом Музыкально-драматического филармонического училища, утвержденным 16 сентября 1903 года, оно стало высшим специальным музыкальным учебным заведением. Из стен филармонического училища вышли такие мастера русской сцены как Л.В. Собинов, Е.К. Лешковская, В.В. Лужский, А.С. Пирогов, Е.Н. Гоголева.

³ Регент храма Успения Пресвятой Богородицы, находящегося в центре города в Большом Власьевском переулке.

⁴ Списки выпускников даются в хронологическом порядке по годам окончания училища.

Список источников и литературы

1. 120 лет А.В. Свешникову [Электронный ресурс]. // <https://axu-wapa.livejournal.com/3720.html> (дата обращения: 03.08.2020).

2. *Закорецкая М.* Александр Свешников и его наследие / информационно-аналитическое издание «Одна Родина». 10.09.2020 [Электронный ресурс]. // <https://odnarodyna.org/content/aleksandr-sveshnikov-i-ego-nasledie> (дата обращения: 08.09.2020).

3. *Калинин С.* Красота в радости от переливов голосов...// «Российский музыкант». - МГК им. Чайковского.- № 7 (1327), октябрь 2015.
4. *Критский Б.* Московское хоровое училище и музыкальная педагогика / 70 лет Хоровому училищу имени А.В. Свешникова: Статьи. Воспоминания. Интервью // Автор-сост.: А.А. Ампар, Л.С. Рощина, Н.Б. Сербул, М.В. Цуканова. – Москва: Академия хорового искусства им. В.С. Попова, 2014. – 444 с.
5. *Светланов Е.* Памяти мастера //Памяти Александра Васильевича Свешникова. Статьи. Воспоминания /сост. С.С. Калинин.- М.: Музыка, 1998. С. 90-92.
6. *Свешников А.В.* Должны ли солисты петь в хоре?// Муз. жизнь, 1959, № 5. С. 6-7.
7. *Свешников А.В.* Московская консерватории 1866-1966. Великое столетие //Памяти Александра Васильевича Свешникова. Статьи. Воспоминания /сост. С.С. Калинин.- М.: Музыка, 1998. С.7-19.
8. *Свешников А.В.* Создать единый вокальный метод //Памяти Александра Васильевича Свешникова. Статьи. Воспоминания /сост. С.С. Калинин.-М.: Музыка, 1998. С. 19-22
9. *Свешников А.В.* Хоровое пение – искусство истинно народное //Памяти Александра Васильевича Свешникова. Статьи. Воспоминания /сост. С.С. Калинин.-М.:Музыка, 1998. С. 52-63.

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «МЫШЕЧНЫЙ ТОНУС» В ПРОЦЕССЕ ДОМРОВОГО ИСПОЛНТЕЛЬСТВА

Е.О. Севостьянова, О.В. Слеueva

*Южно-Уральский государственный институт
искусств им. П.И. Чайковского*

Аннотация. Данная работа посвящена некоторым вопросам организации исполнительского процесса. Освещены некоторые профессиональные аспекты образовательного процесса на начальном этапе обучения домриста с точки зрения понятия «мышечного тонуса». Авторы рассматривают важность мышечной работы домриста, процесс работы, распространенные ошибки постановки игрового аппарата, влияющие на нее, предлагают наиболее эффективные пути решения.

Ключевые слова: домра, мышечный тонус, мышечная работа, исполнительская свобода, освобождение игрового аппарата, зажатие, вес рук на домре, двигательная культура, типы нервной системы, тоническое напряжение, пассивная и активная мышечная работа.

TO THE QUESTION ABOUT THE CONCEPT OF “MUSCLE TONE” IN THE PROCESS OF DOMRA PERFORMANCE

E.O. Sevostyanova, O.V. Sluyeva

South Ural State Institute of Arts named after P.I. Tchaikovsky

Abstract. This paper is devoted to some issues of the organization of the performing process. Some professional aspects of the educational process at the initial stage of domra training from the point of view of the concept of “muscle tone” are highlighted. The authors examine the importance of the muscular work of the domrist, the process of performance, common mistakes in setting up the gaming device that affect it, and they suggest the most effective solutions.

Key words: domra, muscle tone, muscle work, performing freedom, release of the hands, clamping, weight of hands on domra, movement culture, types of the nervous system, tonic tension, passive and active muscle work.

С самого начального этапа обучения на домре важно сформировать и заложить в ученике важные привычки и качества: научить правильной двигательной культуре; пониманию своего организма, как единой мышечно-тонусной системы, которую систематически нужно «чувствовать», регулировать и настраивать. В своей работе педагоги часто оперируют выражениями: свободная игра, освобождение игрового аппарата, зажатие, скованность, расслабленность, тонус. Но не каждый педагог может дать четкое определение этих понятий и применить их в образовательном процессе.

По нашему мнению, на начальном этапе формирование свободы игрового аппарата домриста, определяет успех его будущего в профессии. Для начинающих музыкантов можно выстраивать такую работу в ассоциативном и игровом формате. Именно благодаря правильным привычкам освобождения игрового аппарата с начального этапа обучения, домрист в будущем с легкостью будет преодолевать технические сложности инструмента, нотного материала, а так же сможет избежать профессионального заболевания мышц и зажима рук. Известный факт, что при игре на домре от исполнителя требуется значительно больше мышечного усилия чем, например, на скрипке: каждая из трех струн имеет натяжение около 10 – 12 кг, и при отсутствии умения экономно распределять усилия зажим в руках может возникнуть быстрее, чем на любом другом музыкальном инструменте.

Так же важно учитывать, что каждый человек имеет свой, заложенный природой тонус мышц, сообразно типу нервной системы. Люди группы флегматиков – пониженный, группы сангвиников – приподнятый; холериков – повышенный, жёсткий. «Чистые» типы нервной системы встречаются редко, чаще – смешанные. Наблюдательность педагога многое решает, важно своевременно распознать и определить тип нервной системы ученика и грамотно приспособить его в образовательном процессе. Подвижным, импульсивным ученикам следует несколько снижать присущий им повышенный тонус до легкого начального. Именно импульсивные холерики склонны к зажатиям, ускорениям темпа, забывчивости и другим потерям на

сцене в силу природной напряженности тонуса не только мышц, но и умственной работы, которая в условиях волнения эстрадного выступления еще более активизируется. Сангвиники наиболее устойчиво и мобильно осваивают игровые навыки.

Разберемся подробнее об особенностях мышечного тонуса и как правильно владеть им в домровом исполнительстве. Понятие «свобода» означает готовность к действию, а не ноль напряжения. Как подчеркивает профессор А.В. Бирмак: «Свобода не есть расслабленность» [2, с. 11]. Необходимо отличать свободу как легкий, «праздничный» тонус, предваряющий собственно игровой акт от расслабленности, связанной с вялостью. В методическом труде А.А. Александрова «Психологические факторы, определяющие состояние игрового аппарата» понятие «мышечная свобода» делится на две категории: пассивная и активная. Пассивная мышечная свобода это неигровое состояние, которое характеризуется ощущением тяжести, весомости и наполненности. Такое мышечное состояние необходимо при отдыхе – оно дает мышцам возможность быстрее отдохнуть и восстановить запас сил. Активная мышечная свобода это игровое состояние, которое характеризуется ощущением легкости, подтянутости, готовности мышц собранно и быстро включиться в работу. Именно в таком состоянии мышцы должны работать, и для приведения их в это состояние необходимо определенное, так называемое, «тоническое напряжение», созданное как раз за счет пассивной работы мышц в момент отдыха. Разбирая вопросы мышечной работы, можно совершить серьезную ошибку, если трактовать понятие пассив и актив мышц опираясь на логику, и бросаясь из крайности в крайность, не изучив методическую литературу. Выйдет, примерно, так: пассивная свобода – значит полная расслабленность левой и правой руки, вялость, мысленный сброс веса рук, а активная – напряженность, возбужденность организма, зажим рук. Основываясь на собственную исполнительскую практику можно с уверенностью сказать, что такая трактовка в корне неверна.

Что же такое «тоническое напряжение»? Это мышечный тонус, связанный в физиологии с длительным удержанием определенного фонового состояния. По мнению известного физиолога Н.А. Берштейна: «...тонус мышц есть состояние готовности нервно-мышечного аппарата к действию» [3, с. 217]. «Тонусное» состояние можно разбить на три категории: расслабленность, легкий тонус, игровой тонус. Педагог должен научить ребенка четко различать степень дозирования от минимального легчайшего игрового тонуса до максимально возможного для данного конкретного исполнителя и инструмента.

В качестве примера можно привести методологию заслуженной артистки России, профессора Уральской государственной консерватории им. М.П. Мусоргского Т.И. Вольской. В своей работе «Особенности организации исполнительского процесса на домре» автор приводит обширный комплекс упражнений и рекомендации организации мышечной работы исполнителя-домриста, содержащий три стадии. Упражнения первой стадии формируют умение различать и применять три фазы тонусного фона во всем теле: расслабленность (ощущение весомости, тяжести); легкий тонус (радости, приподнятости); дозировка активности от легкости до максимума. Упражнения второй стадии воспитывают в ребенке умение контролировать мышечную активность в различных частях тела и рук: в мышцах спинно-плечевого пояса, предплечья, кисти, пальцев, подушечках пальцев. Контроль заключается в активности одной части тела при достижении легкости либо меньшей активности в другой части тела. Упражнение третьей стадии включает в себя отработку техники броска и нажима с учетом особенностей мышечной работы. Таким образом упражнения первой и второй стадии подготавливают «фундамент» для работы игрового аппарата, освоению которого способствуют упражнения третьей стадии.

Для формирования одного из критериев мышечного тонуса – ощущения веса рук – в качестве примера можно привести упражнение, пропагандируемое народным артистом России, профессором Российской академии музыки им. Гнесиных А.А. Цыганковым. Упражнение заключается в том, что в положении сидя нужно попросить ученика опустить вниз левую и правую руки, сбросив все напряжение, и полностью расслабиться. Ученик должен почувствовать, как весь вес как бы «стекает» к основанию пальцев рук, зафиксировать это состояние и перенести на гриф, чувствуя в пальцах вес левой руки, конечной точкой которого является гриф. Конечной точкой веса правой руки являются струны. Вышеуказанные рекомендации успешно используются преподавателями по классу домры.

Несколько слов о специфике заболевания мышц, которая является одной из частых причин прерывания обучения на домре. Для учеников типичны зажатия кистей обеих рук, локтя, предплечья, плеча и даже спины. Происходит это, например, из-за неумения или непониманием мышечной работы при продолжительной игре тремоло на форте, предрасполагающее к быстрому утомлению. Например, неправильная постановка правой руки, когда вес стекает не на струны, а на предплечье и обечайку домры, что приводит к зажатию предплечья и плеча, блокируя проводимость активного импульса в кисть. Серьезные проблемы могут возникать из-за неправильной постановки

медиатора, например, при неправильном удержании медиатора, когда сустав большого пальца находится в зажатом положении и при длительной игре однообразным штрихом на форте неизбежно происходит судорожное зажатие кости, которое может привести к профессиональной непригодности.

Для того чтобы избежать подобных проблем, с самого начального этапа обучения следует прививать ребенку привычку следить за своими мышцами и тонусом. Настоящая свобода игры есть многообразие способов смены активности мышечного тонуса. В процессе исполнения музыкального произведения необходимо научить исполнителя «дышать» – управлять мышечным составляющим своего тела во время игры: пальцев, кисти, плеч, спины; создавать и находить возможность микро-отдыха для мышц рук во время игры.

В момент звукоизвлечения на домре исполнитель проходит три этапа: приготовление к игре, взятие звука и его удерживание на струне. В контексте мышечной работы рабочим состоянием будет только второй этап – взятие звука. Первый – активизация нужного тонусного фона и третий – момент отдыха рабочими не являются. Мы согласны с мнением известного физиолога Н. А. Бернштейна: «Движения тогда рациональны, когда в игровом аппарате достигнута фаза наивысшей – для данных условий – физиологической проводимости. При достижении указанной фазы «приказы» центральной нервной системы, следуя по проводящим путям, беспрепятственно достигают рабочих органов, которые находятся в состоянии, обеспечивающем выполнение этих приказов. Фиксация мышечного ощущения, общая напряженность организма играющего создают отрицательные условия, при которых «эффекторный» импульс может прийти, но не пройти» [112, с. 217].

Понятие мышечного тонуса – важная и фундаментальная составляющая образовательного процесса. Приведенные выше рекомендации и упражнения выдающихся исполнителей и педагогов-домристов могут стать началом осознанного изучения владения своим телом в репетиционной и исполнительской деятельности, умения мгновенно активизироваться либо расслабиться, т.е. правильной двигательной культуре, которая поможет формированию игрового аппарата домриста и определит его будущий успех в профессии.

Список источников и литературы

1. Бирмак А.В. О художественной технике пианиста [Текст] /А.В. Бирмак. - М.: Музыка, 1973. – 140 с.
2. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиология активности [Текст] / Н.А. Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 217 с.

3. *Вольская Т.И.* Особенности организации исполнительского процесса на домре [Текст] / Т.И. Вольская. - Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1990. – 192 с.

4. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры [Текст] / Г.Г. Нейгауз. – М.:Музыка,1967. – 118 с.

5. *Перельман С.М.* Характеристика и основные причины профессиональных заболеваний рук музыкантов [Текст]: Научно – метод. записки УГК / С.М. Перельман. – Вып.2 – Свердловск: Сред. – Урал. Кн. Изд-во, 1959. – С. 264 – 284.

ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЙ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА БЕЛАРУСИ XX ВЕКА

В.В. Старикова,

Белорусский государственный университет культуры и искусств

Аннотация. В статье рассматривается становление и развитие белорусского музыковедения XX века и его источниковедческой основы в области музыкально-исполнительского искусства.

Ключевые слова: музыкально-исполнительское искусство, музыковедение, источниковедение.

SOURCE STUDY BASIS OF RESEARCH OF MUSICAL PERFORMANCE ART OF BELARUS OF THE XX CENTURY

V.V. Starikova,

Belarusian State University of Culture and Arts

Abstract. The article examines the formation and development of Belarusian musicology of the 20th century and its source study basis in the field of musical performance.

Key words: music performing arts, musicology, source study.

Хотя звукозапись и кинематограф насчитывают столетнюю историю существования, аудиовизуальные документы музыкально-исполнительского искусства смогли стать полноценным источником в практике изучения музыкального исполнительства только в последней четверти XX века. Благодаря аудиовизуальным документам как форме наиболее объективной фиксации акта музицирования, музыкальное исполнительство на протяжении

XX века зафиксировано во всем многообразии композиторского творчества, персоналий исполнителей и исполнительских интерпретаций. Именно благодаря аудиовизуальным документам значительно расширилась сфера исследований в области исполнительства: от глобальных вопросов эволюции исполнительских школ до микроуровней исполнительской интерпретации.

Рассматривая историческую ретроспективу развития белорусского музыковедения в области музыкально-исполнительского искусства, можно констатировать тот факт, что белорусское музыковедение уже с первых шагов в системе Института белорусской культуры (1926), затем – Института литературы, языка и искусств (1944), с 1957 года – ИИЭФ АНБ было ориентировано на изучение композиторского творчества, становления и развития национальных школ, инструментоведения национальных инструментов, исследование фольклорной традиции и т.д.

Именно музыкальному исполнительству уделялось внимание в рамках рецензий и отдельных публикаций на премьерные исполнения сочинений белорусских композиторов, официальные торжественные мероприятия (съездов, декад и т.д.).

В дальнейшем отдельные публикации о выступлениях артистов, рецензии на концерты и спектакли легли в основу работ исследователей музыкального искусства второй половины XX века. В первую очередь это галерея портретов ведущих оперных исполнителей Беларуси, созданные в сборнике статей «Мастера белорусской сцены» (1960). О создателях государственных хоровых коллективов Г. Цитовиче и Г. Ширме написаны библиографические очерки Д. Журавлёвым и И. Нисневичем (1960, 1971). О ведущих коллективах республики и их творческой деятельности также можно почерпнуть сведения в публикациях Г. Загороднего, И. Жиновича, Д. Журавлёва, М. Солопова. Авторы, создавая историческую ретроспективу формирования коллективов, много внимания уделяют исполнительскому мастерству, роли руководителей и исполнителей в формировании высокого профессионального уровня. Деятельность отдельных вокалистов прошлого и современности описываются в работах О. Дадюмовой, А. Ладыгиной, В. Скоробогатова и Б. Смольского. О народной артистке СССР Л. Алехандровской в разное время вышли книги М. Моделя, Г. Рузова и монография А. Ладыгиной. Портреты ведущих исполнителей на духовых инструментах Беларуси предлагает Б. Ничков в книгах «Белорусские музыканты-исполнители на деревянных духовых инструментах» и «Белорусские музыканты-исполнители на медных духовых инструментах». Источниковедческой основой этих работ выступают личные впечатления и

воспоминания о концертных выступлениях исполнителей, общении с ними, рецензии на концерты и архивные материалы.

Отдельное направление представляет собой буклетная продукция. Деятельность хоровых коллективов освещается в буклете 1939 г. «Государственный хор БССР», а также публикациях Л. Романовской «Хор белорусского телевидения и радио» (1975) и Б. Смольского «Ансамбль Р. Ширмы и белорусская хоровая культура» (1946), «Государственная академическая хоровая капелла БССР» (1959). В разные годы второй половины XX века выходили буклеты филармонических коллективов «Государственный академический симфонический оркестр Белорусской ССР», «Государственный симфонический оркестр Белорусской ССР», «Государственный народный оркестр БССР», «Государственный народный оркестр Белорусской ССР». Благодаря им появляется фактическая информация о важных исторических вехах в становлении, развитии и современном состоянии филармонических коллективов.

Начиная с 1960-х годов, становление и развитие белорусской оперы, музыкальной комедии и театрально-драматической музыки уже рассматривается в комплексе композиторского творчества и исполнительского искусства. Это монография Б. С. Смольского «Белорусский музыкальный театр» (1963), коллективные работы «Музычны тэатр Беларусі: 1917–1959 гг.» (1993) и «Музычны тэатр Беларусі: 1960–1990» (1997).

Этот принцип организации материала использован и в книге «Белорусский концерт» К. Степанцевич (1967), где наряду с характеристикой и анализом музыкального произведения, можно почерпнуть информацию и об исполнителях премьер музыки белорусских композиторов. В этот период музыкально-исполнительское искусство находило отражение в отдельных статьях, публикациях и рецензиях на концерты.

Развитие фортепианного исполнительства Беларуси отражено сборнике статей «Вопросы фортепианного творчества, исполнительства и педагогики» (1973 г.), диссертации Б. Гарта («Белорусская фортепьянная музыка и её использование в концертном и педагогическом репертуаре», 1973 г.), И. Назиной («Белорусский фортепианный концерт», 1977 г.).

Отдельные аспекты хорового исполнительства затрагиваются А. Смагиным в контексте исследования отечественной хоровой музыки. Хоровое исполнительство Беларуси на современном этапе является объектом изучения Г. Цмыг.

В скрипичном исполнительском искусстве существуют немногочисленные статьи об отдельных исполнителях (Г. Клочко, Л. Горелик), а также о струнном квартете Белорусской государственной филармонии.

Ретроспективе становления и развития национальных исполнительских школ посвящены работы уже рубежа XX–XXI веков: О. Мазаник «Дирижерское искусство Беларуси XX ст.», А. Нечай «Хоровое академическое исполнительство в Беларуси XX столетия», Л. Ивашков «Становление и развитие профессионального вокального искусства Белоруссии (дореволюционный и довоенный период)». Авторы используют традиционные источники: архивные материалы, монографии и статьи; без включения аудиовизуального материала и соответствующего анализа самого исполнительства.

Народно-инструментальное исполнительство стало объектом монументальных исследований конца XX – начала XXI столетий Г. Мишурова (2003), А. Скоробогатченко (1995), Н. Яконюк (1998, 2003). Домровое исполнительство отражено в монографии Л. Таировой (1999), диссертационном исследовании А. Полосмак (2016) и публикациях Г. Осмоловской. О цимбальном исполнительстве отдельные публикации писали И. Жинович, Е. Гладков, Р. Подойницына; диссертационные исследования – Н. Мицуль (2003) и В. Прадед (2017). Работа В. Щербака посвящена исполнительству на балалайке. По истории отечественного лютнево-гитарного искусства первые публикации вышли из-под пера В. Живалевского. Комплексное исследование мандолинного искусства в единстве составляющих: инструмент, исполнительство и репертуар представлено в диссертационном исследовании Т. Бабич. Наиболее многочисленны исследования баянно-аккордеонного исполнительства. В. Чабан обращается к формированию и развитию баянной исполнительской школы Беларуси. О. Немцева исследует популярную музыку для баяна и аккордеона. Проблемы транскрипции в аккордеонном исполнительстве исследовала Л. Скачко. В отдельных публикациях создана галерея портретов исполнителей и коллективов: И. Жиновича, И. Отраднова, Н. Прошко, инструментального ансамбля белорусского телевидения и радио, ансамбля народных инструментов Белорусской государственной филармонии под управлением И. Иванова.

На рубеже веков также возрастает интерес к истории музыкальной культуры Беларуси, различным аспектам её функционирования. На основе архивных материалов развитие музыкальной культуры Беларуси до XX века очерчено в докторских и кандидатских диссертациях О. Дадимовой «История музыкальной культуры Беларуси до XX столетия», В. Прокопцовой

«Музыкальное образование в Беларуси: социокультурный аспект», Б Ничкова «Духовая инструментальная культура Беларуси: XIX – XX столетия», С. Герасимович «Становление и развитие профессионального хорового исполнительства Беларуси до начала XX века», Е. Ахвердовой «Развитие фортепианного искусства в Беларуси в XIX – начале XX вв.».

Среди приоритетных направлений белорусского музыковедения XX века выделяются следующие направления исследований:

1. общие вопросы становления и развития музыкальной культуры;
2. становление и развитие композиторской школы;
3. отдельные публикации и очерки об исполнительстве.

Подытоживая изученный материал, можно говорить о том, что работы исследователей в основном обращены к историческому процессу развития явлений музыкальной культуры Беларуси. В целом академическое музыковедение на протяжении XX века было обращено в большей степени к композиторскому творчеству Беларуси. Музыкальное исполнительство как объект исследования актуализируется в работах уже начала XXI века, которое «... в настоящее время значительно увеличилось и включает более десятка диссертаций, представляя в белорусском музыкознании по существу новое научное направление» [1, с.12].

В белорусском музыковедении XXI века вопросы исполнительского искусства нашли отражение не только в статьях и рецензиях на концерты, но и в диссертационных исследованиях и монографиях. В первую очередь это стало возможным с доступностью аудиовизуальных документов музыкально-исполнительского искусства, так как в популяризации белорусского музыкально-исполнительского искусства огромную роль сыграл кинематограф (первые фильмы относятся к 1939 году), а затем телевидение, ставшее активным его популяризатором. Начавшиеся трансляции с концертов в конце 1970-х и оперной сцены (1980-е), музыкальные программы, фильмы-концерты, фильмы-очерки создали целую галерею портретов белорусских и зарубежных исполнителей. Отличительной чертой этих исследований становится включение в источниковедческую основу аудиовизуальных документов наравне с письменными источниками. Не менее важно, что результаты большинства этих исследований опираются именно на анализ содержания аудиовизуальных документов.

Таким образом, научное осмысление развития музыкального искусства Беларуси в исследованиях музыкального искусства Беларуси, начиная со второй половины XX века, превалирует вниманием к композиторскому творчеству, при этом упоминаются первые исполнители премьер сочинений.

Список источников и литературы

1. Сергиенко Р. И. Белорусское теоретическое музыкознание в координатах нового времени // Весці беларускай дзяржаўнай акадэміі музыкі. – 2017, № 31. – С. 10 – 19.

КЛАВИРНЫЕ ТОККАТЫ И.С. БАХА. ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

А. Е. Трухин,

*Российский государственный педагогический
университет имени А. И. Герцена*

Аннотация. Статья посвящена семи клавирным токкатам И. С. Баха и анализу их исполнительских интерпретаций выдающимися пианистами, доступными в форме аудио-или видеозаписей. Сравниваются основные типы исполнительского мышления и оцениваются тенденции в изменении подходов к интерпретации.

Ключевые слова: И. С. Бах, токката, клавирные токкаты, пианисты, пианизм, романтизм, неоклассицизм, интерпретация, барокко, клавирная музыка, Э. Вирсаладзе, Г. Гульд, В. Горовиц, М. Аргерих, Г. Соколов, Ф. Гульда, С. Фейнберг, А. Ямбор, А. Дельяван, С. Редькин, К. Хаскил.

TOKKATA I. S. BACH FOR CLAVIER. EXECUTIVE INTERPRETATION PROBLEMS

A.E. Trukhin,

Russian State Pedagogical A.I. Herzen University

Abstract. The author explores the seven keyboard Toccatas of J. S. Bach and conducts a detailed analysis of Toccatas' performance interpretations of famous pianists that are available in open sources in the form of audio or video records. The author compares major types of performer's views and access trends concerning changes in attitudes to interpretation.

Key words: J. S. Bach, toccata, keyboard toccatas, pianists, pianism, romanticism, neoclassicism, interpretation, Baroque, keyboard music, E. Virsaladze, G. Gould, V. Horowitz, M. Argerich, G. Sokolov, F. Gulda, S. Feinberg, A. Jambor, A. Deljavan, S. Redkin, C. Haskil.

Семь клавирных токкат BWV 910 – 916 Иоганна Себастьяна Баха являются ярким и совершенным явлением, представляя вершину в развитии жанра старинной токкаты. Они занимают достаточно заметное место в сольном репертуаре современного пианиста. Токкаты можно увидеть в требованиях к программам на некоторых конкурсах пианистов. В качестве примера можно привести международные конкурсы в Санкт-Петербурге, Россия (Международный конкурс молодых пианистов им. М. Юдиной) и в Панаме,

Республика Панама (The Panama International Piano Competition Nelly and Jaime Ingram).

В отечественном музыковедении тема клавирных токкат Баха разработана недостаточно. Обычно токкаты либо упомянуты где-то вскользь и приводятся только лишь какие-то основные сведения, либо производится анализ некоторых токкат, но вопросы исполнительской интерпретации не затрагиваются.

Вниманию читателя предлагается анализ наиболее значимых интерпретаций семи клавирных токкат И. С. Баха и классификация основных типов исполнительского мышления.

Среди великих, выдающихся и просто известных пианистов лишь немногие играли все клавирные токкаты Баха. Автору статьи известны три таких полные записи – Глена Гульда, Алессандро Дельявана и Аги Ямбор. Если первый в представлении не нуждается, то об Алессандро Дельяване (Alessandro Deljavan, род. в 1987 г.) можно сказать, что это молодой итальянский пианист, лауреат и призер престижных конкурсов: например, Международного конкурса пианистов им. Вана Клиберна в США. Он уже успел себя зарекомендовать как исполнитель подлинно международного уровня. Аги Ямбор (1910 – 1997) – венгеро-американская пианистка, учившаяся у Эдвина Фишера. Стала лауреатом конкурса им. Шопена в Варшаве в 1937 году, выступала в различных странах Европы и Америки.

Вполне возможно, что все токкаты исполняли не только эти три исполнителя. Например, есть свидетельства, что «всего Баха» играл Клаудио Аррау [1, с. 27]. А Розалин Тюрек, как один из известнейших интерпретаторов Баха, тоже вполне могла играть все токкаты. Но такие записи не находятся.

Отдельные токкаты исполняли многие музыканты. Наибольшей популярностью пользуются токкаты c-moll и e-moll. Токката c-moll представлена в исполнениях Марты Аргерих, Владимира Горовица, Самуила Фейнберга, Фридриха Гульды, Сергея Редькина и других, а токката e-moll – в исполнениях Григория Соколова, Клары Хаскил и др. Автор также предлагает такие исполнения других токкат: fis-moll – Татьяна Николаева, D-dur – Андраш Шифф, Розалин Тюрек и Самуил Фейнберг, d-moll – Святослав Рихтер, g-moll – Мария Гринберг, G-dur – Святослав Рихтер. Разумеется, это не исчерпывающий список исполнителей, но задача осветить абсолютно все интерпретации в данной статье не ставится.

Самой интересной записью всех семи клавирных токкат И. С. Баха мы считаем работу Глена Гульда. Во время исполнения Гульд активно примеряет на себя роль композитора. Это проявляется в чрезвычайно обильной и

варьируемой мелизматике, в сочинении «своих» нот и целых частей мелодий во множестве мест, в сокращении или увеличении длительностей (изменении ритма), и даже в купюрах авторского текста. Далее, это экстатичность исполнения, где экстаз выступает как бы связующим звеном между исполнителем и слушателем, мощнейшим средством воздействия на последнего. Здесь можно выделить и такой не менее «фирменный» атрибут гульдовских исполнений, как подпевание во время своей игры.

Обильно применяет Гульд агогические приёмы, особенно в импровизационных частях. Довольно радикален его подход и к общим темпам: так, все *Adagio* и в целом медленные эпизоды он делает настолько медленными, что, пожалуй, так токкаты больше не играет никто. В результате, нередко вырастает общий хронометраж звучания по сравнению с другими исполнителями. Например, токката *fis-moll* в его исполнении длится 11:40 минут, в исполнениях же Николаевой и Дельявана – около 11 минут. При этом Гульд сокращает там четвертый раздел! Токкату *c-moll* он также играет дольше всех остальных пианистов: 11:10 минут против 11 и меньше у других (так, у Аргерих она звучит 11 минут, 10:50 минут у Горовица, 10:10 минут у Гульды). Равно как и большинство других токкат. «Рекорд» принадлежит гульдовскому исполнению токкаты *d-moll*: 17 минут (у Дельявана – 14 минут, у Рихтера – 12:40 минут).

По мнению автора, удлиняя таким образом звучание почти всех токкат, Гульд очень хорошо передает дух эпохи барокко с его неторопливостью, тягой к большим размерам, гигантизму и преувеличениям (что особенно заметно в архитектуре той эпохи), и даёт этой музыке больше напряженности.

Если взять токкату *d-moll*, то игра Гульда просто неповторима по полету воображения и количеству «изюминок». А как великолепны находки в эпизоде *Adagissimo*, между двумя фугами! Пожалуй, более интересно и наполнено по смыслу сыграть эти «бесконечные» повторения одного и того же мотива (в котором ещё и в самом по себе многократно повторяются одни и те же ноты) очень трудно. Здесь и интонации ламентации, и «всхлипывающие» аккорды, и философские монологи... Не потребовалось даже прибегать к помощи купюр, как в аналогичном месте в *fis-moll*'ной токкате, где Гульд по неизвестным причинам сократил такты 114 – 127.

Уникальны интерпретации и других токкат. Колюче-клавесинная *D-dur*'ная токката поражает своей кульминацией, блестяще выстроенной с помощью «фонтанирующих» радостью тридцать вторых в тактах 266 – 276. Замечательно выстроена токката *fis-moll*. Мелодический материал неуклонно и логически направляется к своим гармоническим целям, показывая

великолепную взаимосвязь горизонтальных и вертикальных измерений в баховском шедевре. Токкаты c-moll и g-moll у Гульда неподражаемы по темповым контрастам (Adagio в токкате c-moll он играет крайне медленно, зато фугу – в предельно быстром темпе), по патетике импровизационных вступлений, по энергичности фуг. Токката e-moll целеустремленная и уникальна по стилю. А токката G-dur – необыкновенно празднична и блистательна.

В целом, гульдовская интерпретация токкат для клавира И. С. Баха, по мнению автора, является непревзойденной по своей изобретательности, по набору красок, по разнообразию артикуляции и динамики, по тонкости рубато.

Как уже говорилось, наиболее популярными клавирами токкатами являются c-moll'ная и e-moll'ная. Говоря об исполнениях других пианистов, можно остановиться более подробно на этих токкатах, а также поразмыслить над причинами такой особенной популярности.

Исполнительское видение Владимира Горовица c-moll'ной токкаты является ярко-романтическим по стилистике, уходящим в листовские традиции. Свидетельством тому обильная педализация, октавные удвоения басов, добавления дополнительных гармонических звуков, излишняя мелодизация (проигрывание записанных нот, как в т. 21), произвольная смена темпов внутри частей. Кроме того, Горовиц делает мало чем, на взгляд автора, мотивированную купюру, переходя из такта 115 сразу в такт 122.

Черты романтического прочтения баховского творчества можно заметить и в исполнении c-moll'ной токкаты Фридрихом Гульдой. Здесь тоже имеет место заметная доза педали (большей частью, в «свободных» частях, в Adagio). Октавы Гульда также добавляет, кое-где даже в большем количестве, чем Горовиц, например. Автору особо импонируют находки Гульды в плане контрастов (выражение «полимануальности» клавесина или органа), которыми изобилует двойная фуга токкаты c-moll в его исполнении.

Не менее «романтическое» прочтение c-moll'ной токкаты можно услышать у Самуила Фейнберга. Здесь снова и «фирменное» романтическое удвоение басов (особенно ярко сделанное в заключении Adagio в тт. 25 – 29), не менее «фирменная» обильная гармонизация нотного материала (т. 29). Adagio изобилует ярко выраженной агогикой, равно как и кадансы в фуге. Саму фугу Фейнберг начинает играть в темпе четверть=75, и часто ускоряется до темпа четверть=85. При этом во вторых частях тем исполнитель предпочитает снова снижать темп. В двойной фуге в эпизодах с тридцать вторыми темп ускоряется и переваливает за 90. Сопровождается исполнение и обильной гармонической педалью.

Если обобщить уже проведенный обзор, то можно сказать, что в исполнениях В. Горовица, Ф. Гульды и С. Фейнберга превалирует трактовка токкаты c-moll И. С. Баха с романтических позиций. Это и насыщенная педализация, и очень свободное обращение с темпами, и удвоение басов, и т.д.

Параллели в романтическом пианизме можно обнаружить в исполнениях токкаты e-moll Аги Ямбор и Клары Хаскил. Так, в игре Аги Ямбор слышна «запедаленность» фуги, особенно на мелодических септимах в темах. Помимо этого, в «самом строгом» разделе (фуга) у Ямбор порой идут даже агогические замедления в конце проведений тем, в разрешениях ломанных септим в секстаккорды, а также во многих кадансах по ходу фуги. Хорошо видны и динамические перепады внутри каждой темы: ходы на септимы выделяются, после этого идут затихания на разрешении. Зато все импровизационные проведения, например, в самом конце токкаты или в Adagio идут почти «навывлет», с минимумом агогики. Вместе с тем, остановки на почти каждом собираемом аккорде в Adagio преувеличенно выдержаны, словно подчеркивая здесь ораторское и декламационное начало.

Артикуляция шестнадцатых в фуге в исполнении Клары Хаскил почти такая же легатная и мелодичная, как и у Аги Ямбор, а сама фуга такая же спокойная по характеру. Остальные разделы токкаты Хаскил также играет умеренно по эмоциональному наполнению, просто и повествовательно. Импровизационное Adagio играет «насквозь», как и Ямбор. Аналогичное суждение можно высказать и про раздел Un poco Allegro, но у Хаскил он более танцевальный.

Прежде чем перейти к альтернативному подходу в интерпретации баховских произведений, хотелось бы высказать версию того, в чём же причины такой популярности токкат c-moll и e-moll. По мнению автора, причина этого явления кроется в преобладающей органной специфике данных токкат, что можно утверждать после их анализа. Клавирное творчество И. С. Баха в полной мере возродилось и получило свою популярность, как известно, в XIX веке – в эпоху господства романтического пианизма, вместе с возрождением интереса к органной и к старинной музыке в целом. Также и XIX век, и начало XX века – это время расцвета обработок и переложений баховских произведений (не только органных). Достаточно вспомнить такие яркие примеры: листовские транскрипции органной прелюдии и фуги BWV 543 (S. 462 в каталоге произведений Ф. Листа) и кантаты «Weinen, Klagen, Sorgen, Zagen!» BWV 12 (Прелюдия S. 179 и Вариации S. 180), обработки Ф. Бузони и И. Брамса Чаконы из партиты для скрипки соло № 2 d-moll BWV 1004, обработки того же Ф. Бузони Токкаты и фуги d-moll

BWV 565 и Токкаты, адажио и фуги BWV 564, обработки Э. Петри и Д. Липатти арии «Schafe können sicher weiden» из кантаты BWV 208, обработки А. И. Зилоти арии из Оркестровой сюиты №3 BWV 1068, обработки С. Фейнберга и А. Страдаля органного концерта BWV 593 (изначально концерта Вивальди RV 522), обработка А. Страдаля органного концерта BWV 596 (изначально концерта Вивальди RV 565), обработка Ф. Малатой и другими пианистами Пассакалии c-moll BWV 582 и множество других обращений великих музыкантов к творчеству И. С. Баха.

В основном, данные обработки характерны своим подчеркиванием романтического понимания органного стиля – т.е. его масштабности, грандиозности, импозантности, а также ораторского начала (что особенно любил Ф. Лист) и оркестровой трактовки органа. Романтическое царствование мелодии выражается в популярном выборе для обработок медленных – «самых красивых» и величественных частей баховских концертов, кантат и других произведений, которым в обработках придавалось органное по духу величие.

Отдельно ещё можно отметить возрождение интереса и к старинному жанру токкаты в целом именно в эпоху романтизма в XIX веке. Этот интерес продолжился и в XX веке, и не только в романтизме. И, хотя токката трансформировалась в компактный по форме моторный жанр (токкаты Р. Шумана, С. Прокофьева и др.), однако есть и такой пример, как Токката для фортепиано с оркестром О. Респиги: она явно воскрешает барочные традиции с использованием уже современных средств передачи музыкальной мысли, и с характерным романтическим стилем (вроде концертов для фортепиано с оркестром Ф. Листа).

Романтический пианизм воцарился в XIX веке, доминировал весь XX век и, пожалуй, главенствует до сих пор. Поэтому, кажется, вполне логично, что баховские клавирные токкаты с наиболее ярко выраженными чертами «органного» стиля и с драматургией, наиболее соответствующей романтическим идеям (такими и являются, на наш взгляд, токкаты c-moll и e-moll), и сейчас продолжают оставаться наиболее играемыми на сценических подмостках.

Хотя, конечно, не все исполнители, чьи записи автор условно относит к «романтическим», играют токкаты «органно». Эта черта отсутствует, например, в исполнениях e-moll'ной токкаты Аги Ямбор и Клары Хаскил, зато неплохо проявляется в фугах пианистов-«неромантиков» Гленна Гульда и Григория Соколова в той же токкате (об их исполнениях речь пойдет ниже). Ямбор же и Хаскил, как представляется автору, трактуют эти токкаты более «клавирно».

Однако, по-видимому, традиции романтического прочтения произведений И. С. Баха уходят в прошлое. Новое осмысление баховского клавирного творчества было произведено Розалин Тюрек и Гленном Гульдом. Творчество которого, хотим мы того или нет, уже наложило свой отпечаток на исполнение баховских произведений многими пианистами второй половины XX века и нового поколения. Также всё большее признание получает творчество Андраша Шиффа.

И здесь, продолжая разговор о токкате *c-moll* в контексте ухода от романтического стиля, особого внимания заслуживает запись *c-moll*'ной токкаты в исполнении Марты Аргерих. Её прочтение – это экстраординарное проявление темперамента и личности исполнительницы, её особого стиля. В игре Аргерих привлекают императивная начальная часть вступления и гротескная его вторая часть, лиричное *Adagio* и твердая, целеустремленная, но мягкая по артикуляции фуга, без вычурной агогики. Педализация есть, но она не бросается в глаза и воспринимается более как органичная часть исполнения, а не как что-то наносное.

Также можно рассмотреть интерпретацию Сергея Редькина – молодого русского пианиста, лауреата конкурса им. П. И. Чайковского в Москве и других. Его исполнение *c-moll*'ной токкаты, как и у Марты Аргерих, не имеет той романтической перегруженности педалью и претенциозной агогики, которые ярко выражены у музыкантов «старого поколения». Обильная мелизматика в импровизационном характере и весьма свободная агогика собственно импровизационных разделов напоминает гульдовские прочтения. И для Аргерих, и для Редькина примечательно превосходно выдержанное единство темпа фуг (впрочем, оно было и у Фридриха Гульды).

В связи с этим уже можно говорить о том, что «маятник качнулся» в другую сторону: от органной патетики и мелодизируемой трактовки романтического пианизма с его волюнтаристскими отклонениями в фугах и запедальенностью к пониманию клавирных токкат Баха именно как произведений для старинного клавира (например, клавесина), а не переложений органных произведений для фортепиано. От ораторского начала (хотя оно и сохраняется, без него и нельзя) и стремления к масштабности – к утонченной и изысканной импровизационности.

К слову, говоря о двойной фуге *c-moll*'ной токкаты, особого внимания заслуживает вопрос о том, как следует играть тридцать вторые ноты. Эти места представляют значительную техническую сложность для исполнителя. Есть немалый риск, что на слух они будут восприниматься как некие «спотыкания», а то и просто «пробалтываться» и смазываться. Даже у таких исполнителей, как

Марта Аргерих, нередко можно услышать в некоторых местах рассинхронизацию левой руки с правой. А у Гульда, который играет эту фугу в предельном темпе, это слышно особенно часто (тт. 102 – 103 и т.д.).

Здесь автор статьи мог бы предложить воспользоваться советами его профессора, выдающейся пианистки, народной артистки СССР Элисо Константиновны Вирсаладзе, в чьем классе он имел честь проходить токкаты *c-moll* и *e-moll*. В частности, по поводу исполнения почти всех групп из одной шестнадцатой ноты и двух тридцать вторых, Элисо Константиновна советовала начинать играть все эти тридцать вторые раньше, не ждать на шестнадцатой ноте, чтобы не было ощущения «спотыкания» во время слушания со стороны.

Кстати, такой приём, т.е. начинание игры тридцать вторых нот раньше, чем это написано формально в нотах, можно услышать и в исполнении Гленна Гульда.

Продолжая разговор о переходе от романтического вида пианизма к иному его виду, хочется остановиться на интерпретациях Григория Соколова и Гленна Гульда токкаты *e-moll*. По сравнению с Аги Ямбор и Кларой Хаскил, у них более отчетливая и «самодостаточная» артикуляция. Причем, Соколов приближается к стаккато даже больше, чем Гульд: например, в эпизоде *Un poco Allegro* и в фуге он играет на стаккато все группы из двух шестнадцатых и более длинной ноты. Вступление Соколов играет на одном сквозном, непрерывном движении и в более подвижном и целеустремленном темпе, без специальной агогики, как у Гульда. *Un poco Allegro* у Гульда более плавное и мелодичное, а в *Adagio* Гульд более ясно «собирает» арпеджированные аккорды, завершающие каждый речитатив. У Соколова же в *Adagio* намного больше патетики, ну а такой выстроенности в фуге, от начала до конца по динамике и по своему внутреннему колоссальному эмоциональному напряжению, трудно найти у кого-либо ещё.

В исполнении токкаты *e-moll* Алессандро Дельяваном автора привлекает особо осязаемая дифференциация на голоса в первых тактах вступления. Однако, по его мнению, уход на пиано в конце этого вступления и без агогического выделения каданса может показаться довольно странным. Казалось бы, такое исполнительское решение нивелирует всё, что было сказано до того и обесценивает его. А эпизод *Adagio* местами звучит весьма драматично. Чего только стоит такой выразительнейший наплыв и накал чувств на тремолировании в т. 49! Но «растворение» в самом конце *Adagio* автору кажется не очень убедительным, особенно, после ускорения в тт. 64 - 68, из-за

которого не очень хорошо прослушивается полифоническая запись голосов в правой руке.

Подводя итоги, результаты сравнения интерпретаций токкат выдающимися пианистами дали автору основание выделить основные стилевые направления в подходе к исполнению клавирных токкат И. С. Баха – «романтическое» и «неоклассическое». Первое направление отличается обильным использованием педали, агогическими отклонениями и изменениями темпов в целом, более связной артикуляцией, а также дублированием басов и наслоениями в других голосах. Для второго характерно более рафинированное отношение к звуку, с минимумом педали и более чёткой артикуляцией, единым темпом в фугах.

Конечно, такое разделение достаточно условно. Ведь даже в пределах интерпретации одного исполнителя могут проявляться признаки обоих трактовок. Так, в исполнении токкаты с-moll Ф. Гульдой слышно, что fuga звучит в едином темпе, но наряду с этим используются дублировки басов в листовских традициях, в том числе и в фуге. И всё же исторически можно говорить о постепенном отходе от романтической манеры игры к более «аутентичному» исполнению.

В этом свете нужно затронуть ещё такой важный и всё чаще поднимаемый вопрос, как правомерность исполнения клавирных произведений И. С. Баха на современном фортепиано. По мнению автора, исполнение баховских клавирных произведений на современных инструментах оправдано самой природой барочной музыки. Хорошо известно, что для многих произведений Бах вообще не указывал инструментов, на которых следует их играть. Нигде не написано, на каком инструменте нужно исполнять, например, «Искусство фуги». «Хорошо темперированный клавир» превосходно звучит как на всех видах клавира, так и на органе, что превосходно доказал, например, Даниэль Вальтер Чорземпа. Этот американский органист выбрал для каждой прелюдии и фуги свой инструмент.

А для какого именно вида клавира написаны семь клавирных токкат, тоже доподлинно неизвестно. Быть может, сам Бах относился к вопросу выбора инструмента либерально? И совершенно незачем мучиться с выбором, когда можно остановиться на любом варианте. Конечно, по мнению некоторых исполнителей, на фортепиано достичь «баховского» звучания невозможно. Так, Клаудио Аррау, который при этом сам играл все клавирные произведения Баха, в какой-то момент полностью перестал их исполнять на рояле. Но остаётся открытым вопрос, что есть «баховское» звучание?

Стоит ещё отметить, что, начиная с середины XX века, прослеживается всё более популярное видение музыки И. С. Баха через призму современных музыкальных стилей. Например, так делает вокальный ансамбль а capella «The Swingle Singers», исполняющий эту музыку в джазовом стиле. И если считать, что это уже явный уход от «аутентичности» и сторонние наслоения, то и даже такое направление имеет право на жизнь. Барочная традиция с её пониманием импровизационной природы музыки даёт свободу от жёсткого композиторского диктата, к которому музыка пришла в ходе эволюции: с чётко прописанными (как правило) темпами, артикуляцией, динамическими нюансами и многим другим.

Разумеется, популярное романтическое видение исполнений баховских произведений не уйдет так просто в прошлое. Некоторые черты этого направления не чужды и автору этой работы в его собственных исполнениях клавирных токкат И. С. Баха. Очень важно найти необходимый баланс.

Можно ещё привести высказывание Андраша Шиффа о свободе исполнения музыки Баха, где он говорит, что даже свободу исполнения романтической музыки (например, Ф. Шопена) «и близко нельзя поставить с той огромной свободой, которую предоставляет Бах: у Баха нет ни обозначений темпа, ни динамики. Я могу сыграть фугу десятью различными темпами, и все темпы будут правильными. Но лишь в том случае, если я сыграю хорошо» [3]. Правда, Шифф не уточнил, что такое сыграть «хорошо». Да и возможно ли это уточнить? Разве в классическом искусстве могут быть однозначные ответы на вопросы такого «глобального» значения?

Список источников и литературы

1. Григорьев Л., Платек Я. Современные пианисты. Часть 1. // М.: Советский композитор, 1977. – 286 с.
2. Исполнения. Все упомянутые исполнения находятся на интернет-ресурсе Ютуб (YouTube) в открытом доступе на момент написания данной статьи.
3. Шифф А. Интервью в передаче «Энигма» на телеканале «Культура» https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/60307/episode_id/1299760/video_id/1476524/ (Дата обращения 21.02.19)

О ПОДГОТОВКЕ ПИАНИСТОВ К ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ НА ЭСТРАДЕ

Тюрина Л.А., Миляева П.А.,

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Аннотация: данная статья поясняет происхождение множественных факторов риска, возникающих в исполнительской практике пианистов эстрадного направления. Также в тексте статьи содержатся методические рекомендации по преодолению возможных препятствий на пути к технически совершенной творческой интерпретации музыкальных композиций студентами.

Ключевые слова: концертирующие пианисты, современная эстрада, исполнительская практика, проблемы фортепианной педагогики.

ON THE PREPARATION OF PIANISTS FOR PERFORMING ON THE STAGE

Tyurina L. A., Milyaeva P. A.,

Tambov State University named after G. R. Derzhavin

Summary: This article explains the origin of multiple risk factors that arise in the performing practice of stage pianists. The text of the article also contains methodological recommendations for overcoming possible obstacles on the way to a technically perfect creative interpretation of musical compositions by students.

Keywords: concert pianists, modern pop music, performing practice, problems of piano pedagogy.

Г.Г. Нейгауз писал, что исполнительская практика предполагает гармоничное сочетание нескольких составляющих, в частности, трёх основных: это качество инструмента, техническая подготовка пианиста и структура исполняемой музыки [6, с. 11]. Из относительного постоянства крайних элементов следует, что нам необходимо обратить особое внимание именно на навыки игры, способности к пониманию, прочтению и грамотному воспроизведению музыки. Однако на данном этапе проверенная историей теория и практика фортепианной педагогики [1, с. 12] расходятся, так как в условиях сценической работы возникают незапланированные ситуативные нюансы. Так, виртуозному исполнению студентом какой-либо пьесы, выверенной и подготовленной заранее, мешает волнение, происходящее от чувства долга или избыточной ответственности [3, с. 101], или в силу чрезмерно продолжительных репетиций накануне важного выступления у артиста появляется мышечный зажим, не характерный для его обычной игры, и

обучающийся уже не может выполнить технически сложный пассаж или чистую атаку. Обращаясь к специфике эстрадного исполнительства, мы имеем в виду определённую стрессовую ситуацию, в которой заложено намного больше, чем просто боязнь разового неудачного (иногда и в контексте обстоятельств, не зависящих от человека) выступления [8, с. 93]. Следует помнить о том, что студентам обычно свойственны переживания социального характера; то есть, в нашем случае, когда технические недостатки публичной игры известных фортепианных композиций косвенно составляют медиапортрет исполнителя, у студента может подсознательно закрепиться тревожная модель поведения в аналогичных ситуациях. Для решения данной проблемы необходимо внушение рациональной идеи ускорения общественного сознания – в наше время всё происходит так быстро, что небольшая пометка не успеет остаться в памяти слушателей и повлиять на статус исполнителя в глазах потенциально заинтересованной аудитории.

Следующая проблемная ситуация, в которой может оказаться пианист-студент, это несоответствие классического репертуара, изучаемого в образовательном учреждении с запросами современной эстрады, которая в сравнении с традиционными площадками сейчас занимает большую часть культурного пространства. Однако сильная база необходима, на композициях восемнадцатого и девятнадцатого веков многие пианисты эстрадно-джазового направления и в наше время оттачивают профессиональные навыки [4, с. 5-20]. Так, при выборе программы можно опираться не только на основные её элементы, существующие для экзаменационного контроля, но и на дополнительные сочинения для самостоятельного разбора и исполнения в качестве нефиксированной «пробы» профессиональной аттестации. Важно количество выступлений, поэтому в целом, если технические возможности студента позволяют ему осваивать параллельно несколько полярных элементов курса фортепианной игры, лучше использовать экстенсивную модель работы на индивидуальных занятиях – так практикующий пианист быстрее адаптируется к внезапным изменениям и ориентирам запросов публики. Позитивную динамику подобного плана можно наблюдать в специальных музыкальных учебных учреждениях [2, с. 89].

Также практикующий исполнитель эстрадных композиций студент средних или даже выдающихся способностей может под влиянием тех же требований публики быть подчёркнуто эмоциональным, выдавать нормальную для пианистической традиции игру «через себя» за актёрский этюд, положительно не отражающийся на трансляции идеи исполняемой композиции, иногда мешающий верному трактованию музыкального материала. Достаточно

вспомнить о существовании в первой половине двадцатого века теории [7, с. 50-53], согласно которой пианист-виртуоз под влиянием эмоций отдавал себе отчёт в каждом действии, любой штрих или динамический оттенок был предварительно осознан им. Следует отметить, что и в наши дни, излишняя чувственность напоказ считается изжившим себя элементом, приёмом, недостойным профессионального музыканта.

Необходимо помнить и о трудностях, связанных с запоминанием, об особо трудных в техническом плане фрагментах объёмных произведений. Принято считать, что технически одарённые студенты, не склонные к точному толкованию художественных образов, ценятся в предпрофессиональной среде больше [5, с. 297]. Так как эстрадное исполнительство предполагает включение новаторских идей и моментальное создание уникальных концептов, можно предположить обострение данной проблемы. Даже для свободной импровизации, выгодно смотрящейся на сцене в репертуаре любого пианиста, необходимо долгое и осознанное запоминание (а также удержание в памяти) тем, мотивов, фраз, оборотов, гармонических ходов и последовательностей.

Таким образом, для решения проблем подготовки пианистов к исполнительской практике на эстраде будет уместно обращение к недалёкому прошлому, двадцатому веку [7, с. 56-57], эпохе экспериментов и творческих поисков, насыщенному разными пианистическими школами, методиками и упражнениями, дошедшими до наших дней и приобретшими практическую базу.

Список источников и литературы

1. *Алексеев А. Д.* Из истории фортепианной педагогики. Киев: Издательство «Муз. Україна», 1974. 163 с.
2. *Башикирова А. А.* Значение эстрадного музыкального искусства в репертуаре студентов общего курса фортепиано // Проблемы современной науки и образования. 2017. №36 (118) С. 87-90
3. *Бочкарёв Л. Л.* Психология музыкальной деятельности. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997 г. 352 с.
4. *Голубовская Н. И.* О музыкальном исполнительстве. СПб. : Издательство «Музыка», 1985. 143 с.
5. *Куликова Е. Е.* О некоторых «предрассудках» фортепианной педагогики // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009. № 1. с. 292-298
6. *Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. М.: Музыка, 1988. 240 с.
7. *Николаев А. А.* Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма. М. : Музыка, 1980. 112 с.
8. *Садыкова З. С.* О роли эстрадного исполнительства на фортепиано в становлении и развитии эстрадного музыкального искусства Узбекистана // Наука, образование и культура. 2018. №. 1(25)

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ПРОТЯЖЕНИИ ЖИЗНИ: ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ТРИ АСПЕКТА ВЗАИМОСВЯЗИ МУЗЫКИ И ЭКОЛОГИИ

А. Т. Айтуарова,

*Казахский национальный педагогический университет
имени Абая. Казахстан, Алматы*

Аннотация. Данная статья посвящена взаимосвязи музыки и экологии, рассматриваемых в трех ракурсах: педагогическом, духовно-этическом и философском. Автор статьи рассматривает конкретные музыкальные произведения в аспекте включения их в программу слушания музыки с целью решения задач как эстетического, так и экологического воспитания. В работе также подчеркивается, что казахская этномузыка может служить не только средством экологического воспитания слушателей, но и стать духовным «проводником» для возрождения гармоничного единения с Космосом, со Вселенной.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, экологическая культура, казахская этномузыка.

THREE ASPECTS OF RELATIONSHIP OF MUSIC AND ECOLOGY

A. T. Aituarova,

Abai Kazakh National Pedagogical University. Almaty, Kazakhstan.

Annotation. This article is devoted to the relationship between music and ecology, considered from three perspectives: pedagogical, spiritual-ethical and philosophical. The author of the article considers specific musical works in the aspect of their inclusion in the program of listening to music in order to solve the problems of both aesthetic and environmental education. The work also emphasizes that Kazakh ethnomusic can serve not only as a means of ecological education of listeners, but also become a spiritual "guide" for the revival of harmonious unity with the Cosmos, with the Universe.

Key words: musical education, ecological culture, Kazakh ethnomusic.

Взаимосвязь таких понятий как экология и музыка может рассматриваться в различных аспектах. Здесь речь может идти, во-первых, о воспитании любви к природе, к окружающей среде, ко Вселенной, к душе человека через музыкальное искусство, через те возможности, который предоставляет самое нематериальное из всех видов искусств – музыка (педагогический ракурс).

Во-вторых – рассматривать экологическое отношение к самой музыке – а именно к тем музыкальным сочинениям, которые оставили нам как композиторы-классики, так и традиционные народные творцы. Весьма

очевидно, что современные интересы как молодежи, так и государства сместились в сторону мгновенного получения прибыли, а именно к коммерциализации искусства (духовно-этический ракурс: сохранности духовных ценностей традиционной народной музыки и классической).

Также очевиден и третий аспект: воссоздание гармонического единения человека и окружающего мироздания, Космоса через глубокое прочувствование и понимание мировоззренческих основ традиционного музыкального мышления (философский ракурс).

Очевидно, что эти три аспекта взаимосвязаны и взаимообтекаемы – наше бережное отношение к музыкальным шедеврам, их грамотное распространение среди современной аудитории неизбежно несёт в себе заряд положительной энергии по отношению и к внутреннему миру человека (сохранение его лучших качеств), и к окружающему мирозданию, а значит и к природе.

Рассмотрим первый аспект – воспитание экологической культуры через музыку.

В этой области на сегодняшний день существуют две неотложные задачи. Первая – подбор музыкального материала, способствующего формированию основ экологической культуры. Вторая – выбор и анализ методов музыкального воспитания на предмет связи с экологическими проблемами.

В арсенале педагога, ведущего уроки музыки в Казахстане – множество музыкальных произведений, посвященных картинам природы. Пейзажные, жанровые, камерные и симфонические, произведения традиционных жанров и опусы академических композиторов. Это и кюи известных мастеров: «Саржайлау» Таттимбета, «Булбул» Дины, «Сарыарка» Курмангазы, «Жезкиик» Ыхласа. Из наиболее подходящих для детского восприятия композиторских опусов можно назвать пьесу «Жайлаудағы тан» Е. Брусиловского, фрагменты сюиты Ж. Дастенова «Эскизы Ала-Тау». Пейзажные зарисовки изобразительного характера особенно хороши для детского восприятия. Запоминается вторая часть - «Долина тюльпанов» - с ее «весенними» трелями, глиссандо, выразительной мелодией восточного характера, а также атмосферная третья часть – «Песня в горах».

Не менее выразительны темы симфонической поэмы «Жайлауда» К. Мусина, романса «Булбул» Л. Хамиди и песни «Ақ көгершін» А. Жубанова. При этом подавляющая часть данных произведений воплощает образы положительного наклонения. Авторы музыки выражают любование, восхищение картинами природы. Выразительные мелодии, прозрачная фактура, не перегруженная массивными аккордами, элементы звукоподражания голосам природы – таков комплекс основных выразительных средств. Подобные

иллюстрации незаменимы в воспитании эстетического и музыкального вкуса детей, в формировании основ патриотизма, любви к родному краю, в воспитании эстетического отношения к окружающему миру.

Сюжет древнего кюя-легенды «Аксак кулан» затрагивает важную тему сосуществования человека и природы. При прослушивании кюя необходимо обратить внимание детей на скорбный характер музыкальной темы, подчеркнуть, что неправильное отношение к окружающей природе привело героев легенды к несчастью. В противовес данному кюю можно предложить светлый и легкий кобызовый кюй «Жезкиик» в обработке А.Жубанова. Контрастная атмосфера мрачного кюя «Аксак кулан» и танцевальной мелодии «Жезкиик» оставят эмоциональный след в памяти учащихся.

Аналогично, на основе принципа контраста и метода сравнения можно построить занятие, посвященного кобызовой музыке. Два ярко характерных произведения, воплощающих полярные эмоциональные состояния – «Таутүрген таңы» Г.Жубановой и «Арал мұңы» А.Раимкуловой. Пьеса Газизы Жубановой звучит в исполнении кобыза в сопровождении фортепиано. Фортепианное вступление создает легкое весеннее настроение, в коротких мотивах угадываются птичьи голоса. Кобыз ведет вдохновенную мелодию гимнического характера в тональности D-dur.

Казахское традиционное музыкальное искусство можно представить формой трансляции социального и воспитательного опыта через освоение каждым поколением духовной культуры, знаний и навыков *отношения к окружающей среде*, людям, культурным ценностям, образцам поведения (мы переходим к следующим аспектам заявленной тематики). Оно в полной мере, наряду с другими институтами, формирует ценностные установки, способы ориентации человека в социуме и, конечно, этнические нормы воспитания.

Нормы этнического воспитания выражены, подчас, в традиционной культуре в форме назидания. Песни-назидания, представленные у казахов как песни-наставления «нақыл», песни-завещания «өсиет», песни-размышления «толғау», свадебные песни жанра «Беташар» и другие образцы, излагаемые в стиле «терме» несут огромный воспитательный заряд. Четкое определение «хороших» и «плохих» поступков, описание встречающихся в жизни поступков и мгновенная их оценка с точки зрения традиционных норм морали, советы и определение целей жизненного пути каждой личности – такова суть музыкальных назидательных жанров.

Этномузыка казахов играла весьма важную роль в системе традиционного воспитания. Неповторимое воссоединение философской, дидактической и эстетической сторон традиционной музыки казахов может и

сейчас послужить богатым источником и средством действенного, высоко нравственного воспитательного воздействия на подрастающее поколение (в том числе и экологического) [1; 80].

Кроме того, музыкальные творения (обрядовые и бытовые музыкальные жанры, инструментальная и вокальная этномызыка) являются ценнейшим источником для воссоздания основ миропонимания и мировосприятия различных национальностей. Для казахской традиционной картины мира, как отмечают многие исследователи, было характерно космологическое понимание музыки, когда в самой сути музыкального творения была заложена гармонизирующая сила, способная со-творить вселенную и весь Космос. Как отмечает С. Аязбекова: «Гармония мира определяется Гармонией музыки, где музыка выступает в уникальной роли: как структурирующее ядро культуры, ментальное ядро Социума, гармонизирующее ядро Универсума» [2; 34] Вспомним такие казахские кюи-легенды как «Шыңырау», «Қорқыт», «Аққу». В этих источниках мы видим древние мифологизированные космогонические представления протоказахов о мироздании, о Вселенной, отображенные, кроме того, и в самой музыке. (Например, через пространственные фактурные формы).



Этномузыкальное искусство казахов, в силу своей нематериальной, чисто звуковой природы (звуковые волны), несет в себе неизмеримо большие возможности. Оно, как это было доказано многими казахстанскими исследователями, благодаря сохранившимся интонационным и структурным формам, не подвергающимся генеральным изменениям, продолжает нести свои сакральные функции (обрядовая лирика). Оно также продолжает **гармонизировать** не только внутреннее состояние человека, но и весь неявленный мир, Космос, Вселенную. Оно – единственный свидетель

бережного отношения древнего сознания с окружающим миром, которое было характерно для тенгрианства (исконной религии тюрков). В музыке казахов отражены жизненный опыт, творческая одаренность, эстетические и нравственные установки, мудрость этноса. И вместе с тем она космична, продолжая сохранять в себе огромный потенциал гармоничного и универсального бытия личности и окружающего мироздания.

Список источников и литературы

1. *Айтуарова А.Т.* Потенциал союза этнопедагогики, этнопсихологии и этномузыки. // «Поиск» №1 Серия гуманитарных наук. (Научный журнал Министерства образования и науки). №1 (1) - №1, 2013. С.- 76-81.
2. *Аязбекова С.Ш.* Картина мира этноса: Коркут ата и философия музыки казахов. Алматы, 1999, с. 34.
3. *Валиуллина Р.Н.* Музыканты и экологическая культура // Инновационные процессы: традиции и современное состояние культуры и искусства: мат-лы респ.науч.-практ.конф. – Алматы: Құрманғазы атындағы қазақ ұлттық консерваториясы.- Қазақша, орысша. – с.64-68.
4. *Какимова Л.Ш.* Музыкальность в русле проблемы музыкальных способностей в хороуправленческой деятельности педагога-музыканта // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Художественное образование: искусство – теория – методика». № 4 (37), 2013
5. Музыка. Учебная программа для 1-4 классов общеобразовательной школы. Авторы: Райымбергенов А.И., Райымбергенова С.Ш., Байбосынова У.М. – Астана: Национальная академия образования им. И.Алтынсарина, 2013.

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГОРОДА ВОЛОГДЫ: К ВОПРОСУ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

С.В. Балуюевская,

Вологодский государственный университет

Аннотация. В статье раскрывается преемственность профессиональных образовательных программ подготовки специалистов в области музыкального фольклора, реализуемых в учебных учреждениях города Вологды различного уровня (школа, колледж, вуз).

Ключевые слова: музыкальный фольклор, профессиональные образовательные программы, учебные дисциплины.

MUSICAL FOLKLORE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE CITY OF VOLOGDA: ON THE ISSUE OF CONTINUITY OF PROFESSIONAL TRAINING PROGRAMS

*S. V. Baluyevskaya,
Vologda State University*

Annotation. The article reveals the continuity of professional educational programs for training specialists in the field of musical folklore, implemented in educational institutions of the city of Vologda at various levels (school, college, university).

Key words: musical folklore, professional educational programs, academic disciplines.

Подготовка специалистов в области музыкального фольклора в городе Вологде осуществляется на различных образовательных уровнях комплекса «школа-колледж-вуз», что обеспечивает систему непрерывного ступенчатого обучения фольклористов-музыкантов.

Вологодские школьники имеют возможность изучать и осваивать музыкальный фольклор в учреждениях дополнительного образования детей, в числе которых наиболее популярными являются Школа традиционной народной культуры, структурное подразделение «Северный» Дворца творчества детей и молодежи, детский центр «Дом-театр Петрушки» и другие. Однако, как ступень предпрофессионального обучения, начальное фольклорное образование можно получить лишь на базе фольклорно-этнографического отделения Детской музыкальной школы №4 города Вологды в рамках дополнительной предпрофессиональной программы в области музыкального искусства «Музыкальный фольклор» (ФГТ, утвержденные приказом Минкультуры России от 12.12.2014 №2156).

Фольклорно-этнографическое отделение Детской музыкальной школы №4 города Вологды функционирует уже более 20 лет, реализуя идеи образования и воспитания детей на основе традиций народной музыкальной культуры региона. «В учебно-воспитательном процессе принципиальным является следующее: интеграция предметов фольклорно-этнографической подготовки, ориентир на живой опыт передачи фольклора (от старших, опытных к младшим, от детей к детям), осуществление педагогической деятельности на основе творческого и научно-исследовательского подхода» [1, с. 8]. Учебный план дополнительной *предпрофессиональной* общеразвивающей программы «Музыкальный фольклор» (8-летнего курса обучения) содержит согласно федеральным государственным требованиями обязательные дисциплины «Фольклорный ансамбль», «Музыкальный инструмент»,

«Сольфеджио», «Народное музыкальное творчество», в числе вариативной составляющей – предмет «Народная хореография». Дети старших классов фольклорно-этнографического отделения школы обучаются по ранее утвержденной дополнительной *общеразвивающей* общеобразовательной программе «Музыкальный фольклор» (5 и 7-летнего курсов), учебный план которой содержит подобные дисциплины: «Класс фольклорного ансамбля», «Музыкальный инструмент», «Сольфеджио», «Фольклор и этнография», «Народная хореография». Помимо этих дисциплин учебный план предусматривает индивидуальные курсы с обучающимися «Народное пение» и «Спецкласс» (проектно-исследовательская деятельность), а также предмет по выбору («Народный музыкальный инструмент», «Народная кухня», «Народный театр»). Данные общеобразовательные программы музыкальной школы комплексно решают задачи начальной (предпрофессиональной) подготовки обучающихся в области музыкального фольклора.

Следующий предполагаемый образовательный уровень – Вологодский областной колледж искусств, специальность «51.02.01. Народное художественное творчество (по виду Этнохудожественное творчество)». К профильным дисциплинам общеобразовательного учебного цикла относятся такие предметы, как «Народная художественная культура», «Основы этнографии», «История искусства» и другие. Профессиональный учебный цикл в число общепрофессиональных дисциплин включает «Народное художественное творчество». Помимо этого в учебном плане специальности выделены три профессиональных модуля, которые согласуются с основными видами профессиональной деятельности:

- «*Художественно-творческая деятельность*» (междисциплинарные курсы режиссерской и исполнительской подготовки),
- «*Педагогическая деятельность*» (междисциплинарные курсы «Педагогические основы преподавания творческих дисциплин» и «Учебно-методическое обеспечение учебного процесса»);
- «*Организационно-управленческая деятельность*» (междисциплинарные курсы по основам управленческой деятельности).

Освоение музыкального фольклора осуществляется в рамках дисциплин «Основы народной хореографии», «Постановка голоса», «Традиционный народный инструмент», «Фольклорный ансамбль», «Расшифровка народной песни» (профессионального модуля «Художественно-творческая деятельность») и «Освоение детского фольклорного репертуара» (профессионального модуля «Педагогическая деятельность»). Междисциплинарные курсы исполнительской подготовки модуля

«Художественно-творческая деятельность» включают предметы «Сольфеджио», «Музыкально-теоретическая подготовка», «Основы игры на фортепиано». Данный набор дисциплин свидетельствует о специфике учебного плана специальности «Народное художественное творчество (по виду Этнохудожественное творчество)», реализуемого на базе *Вологодского областного колледжа искусств*, позволяющего готовить специалистов в области музыкального фольклора, востребованных в учреждениях образования и культуры региона.

Вологодский государственный университет как высшая образовательная ступень профессиональной подготовки предоставляет возможности обучения в рамках бакалавриата: профиль «Этномузыкология» направления подготовки «53.03.06. Музыкознание и музыкально-прикладное искусство», а также профиль «Музыкальное и дополнительное образование» направления подготовки «44.03.05. Педагогическое образование». Учебный план профиля «Музыкальное и дополнительное образование» содержит дисциплины фольклорной подготовки, такие как «Фольклорное исполнительство», «Основы народной музыкальной культуры», «Расшифровка и обработка фольклорно-этнографических материалов». Среди дисциплин по выбору: «Народная традиционная культура Вологодского края» («Фольклор Вологодского края»), «Теория музыкального фольклора» («Жанровая система русского музыкального фольклора»), «Детский фольклор в системе школьного и дополнительного образования» («Организация фольклорно-досуговой деятельности»), «Методика преподавания фольклорных дисциплин» («Методы работы с фольклорным ансамблем») и другие. Уникальность данного учебного плана заключается в целостной подготовке педагога-музыканта, обладающего всем комплексом компетенций в сфере музыкального и дополнительного (в том числе фольклорного) образования.

Высшее профессиональное образование в области музыкального фольклора на уровне магистратуры возможно в Вологодском государственном университете лишь как часть профессиональной подготовки по профилю «Музыкальное искусство» направления «44.04.01. Педагогическое образование»: индивидуальный курс по вокальному (фольклорному) исполнительству в рамках модуля профильной направленности «Музыкальное исполнительство», практики (научно-исследовательская, педагогическая, преддипломная), выполнение и защита выпускной квалификационной работы по этномузыкологии.

Прослеживаемая преемственность образовательных программ свидетельствует о том, что в городе Вологде созданы все условия для

многоуровневой профессиональной подготовки специалистов в области музыкального фольклора, широко востребованных в учреждениях образования и культуры региона.

Список источников и литературы

1. Федотовская, О. А. Концептуальные основы организации фольклорно-этнографического отделения в музыкальной школе / О. А. Федотовская // Фольклорно-этнографическое отделение в музыкальной школе: практика регионального дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие по реализации идеи воспитания современных детей на традициях народной культуры. / О. А. Федотовская (отв. ред., сост.), И. Д. Румянцева, С. В. Балуевская, М. С. Брагина, Н. В. Бабушкина и др. – Вологда: ВГПУ, 2009. – С. 5-9.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

М.А. Блохина,

*Тамбовский государственный музыкально-педагогический
институт имени С.В. Рахманинова*

Аннотация. В данной статье рассматриваются базовые теоретические основы, причины необходимости художественного воспитания взрослых людей, способы его реализации.

Ключевые слова. Художественное образование, художественное воспитание, обучение взрослых.

THEORETICAL ASPECT OF ARTISTIC EDUCATION OF ADULTS

M.A. Blokhina,

*Tambov State Music and Pedagogical
Institute named after S.V. Rachmaninov*

Annotation. This article discusses the basic theoretical foundations, the reasons for the need for artistic education of adults, and ways of its implementation.

Keywords. Art education, adult education.

На сегодняшний день проблема комплексного, гармоничного личностного развития в целом и художественного воспитания, в частности, отнюдь не стоит на периферии педагогической практики работы с дошкольниками и школьниками. Разработкой данной проблемы занимались многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи, в частности, Д.Б. Кабалевский, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, В.Н. Шацкая и другие. Эти учёные

предложили различные подходы к определениям понятий, выбору путей и средств художественного воспитания детей, многие из которых уместно использовать и в рамках художественного воспитания взрослых. Что, в свою очередь, безусловно, не отменяет особых подходов к обучению последних, изучение закономерностей которого привело к появлению уже в 1833 г. в научном обиходе, благодаря немецкому историку педагогики А. Каппу, понятия андрагогики, педагогики взрослых, представляющей собой «раздел теории обучения, раскрывающей специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога» [2, с. 32]. Здесь необходимо отметить, что, несмотря на то, что суть процесса воспитания и образования во многом отличаются, тем не менее, в особенности, касаемо именно художественной культуры, художественного образования, они очень приближены друг к другу (интересно, что во многом тождественность этих понятий отражена в английском языке).

Вероятно, в осуществлении художественного воспитания взрослых можно рассматривать три рода причин: первая – это осознанное стремление к совершенствованию себя, осмысление имеющихся пробелов в художественном воспитании, желание их ликвидировать; вторая – открытие для себя новых заинтересовавших направлений искусства, обратиться к которым ранее по разным причинам не было возможности либо желания и, наконец; третья – человек, получивший качественное художественное воспитание в период базового становления личности, выходя из системы школьного, а затем профессионального образования, став взрослым, сохраняет в себе сформированную потребность, как в общении с прекрасным, так и в продолжении художественного воспитания, что следует из самой сути этого процесса, не оканчивающегося сразу же с завершением учебных заведений или наступлением периода взрослости, а естественным образом с различной интенсивностью длящегося на протяжении всей жизни. И, если в детском возрасте большую роль в воспитании, образовании детей, как известно, играют родители, то взрослый человек уже во многом должен самостоятельно находить возможности для собственного художественного развития.

Реализовать данную потребность, безусловно, можно как через общение с искусством посредством посещения музеев, театров, выставок, концертов, большие возможности сегодня в этом направлении заложены и в интернет-пространстве, так и через самостоятельную художественную деятельность в условиях, например, не теряющей своей актуальности, а, напротив,

набирающей с каждым годом всё большую популярность в самых разных направлениях (изобразительное искусство, музыкальное, хореографическое и т.д.) системы дополнительного художественного образования взрослых. Существование подобной системы формирования и поддержания художественно воспитанной личности естественно, закономерно, поскольку она должна помогать создавать «с нуля» или восполнять имеющиеся «пробелы» в художественном воспитании для тех взрослых, которые по различным причинам не получили его в должной степени в системах общего, дополнительного, среднего профессионального или высшего образования.

Несмотря на то, что из любого правила существуют исключения, в целом можно уверенно заявить, что для художественного воспитания, становления личности, как известно, необходимо целенаправленное, спланированное педагогическое воздействие, учитывающее особенности социальной и культурной принадлежности ученика. Следовательно, взрослому, обладающему «пробелами» в художественном воспитании, несмотря на возможность осуществлять попытки самостоятельно восполнять их, выступая своего рода педагогом для себя самого (самовоспитание, самообразование), а также взрослому, испытывающему желание реализации, совершенствования в избранной ранее художественной сфере (в знаниевом либо в деятельностном аспекте) важно учитывать тот факт, что гораздо целостнее и эффективнее этот процесс произойдёт под руководством опытного педагога данного художественного направления, что является дополнительным аргументом существования и организации новых учреждений и структур художественного воспитания взрослых.

Этому вопросу внимание уделяется и на государственном уровне, – в частности, в рамках задач «Концепции художественного образования в РФ», принятой в 2001 г., указано на необходимость формирования и развития эстетических потребностей и вкусов всех социальных и возрастных групп населения, а также вовлечения их в активную творческую деятельность, предполагающую освоение базовых художественно-практических навыков [1]. Именно поэтому сегодня столь широкое распространение имеют разного рода любительские объединения, занимающиеся в том числе и обучением разным видам художественно-творческой деятельности, имеющих свою педагогическую специфику в зависимости от конкретной возрастной категории взрослого человека и избранного художественного направления.

Список источников и литературы

1. Концепция художественно образования в Российской Федерации. Москва, 2001.
2. Основы андрогоики / под ред. И.А. Колесниковой. М.: «Академия». 2003. 240 с.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СОЛЬФЕДЖИО И МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДМШ И ДШИ (на основе содержания учебных пособий С.Б. Привалова)

А.Ю. Будин,

Детская музыкальная школа № 3 “Доминанта” г. Перми

Аннотация: В данной статье характеризуется вариант реализации междисциплинарного подхода к изучению музыкально-теоретических предметов в ДМШ и ДШИ. Он основывается на методических принципах, разработанных преподавателем Санкт-Петербургской музыкальной школы им. Н.А. Римского-Корсакова Сергеем Брониславовичем Приваловым. Рассмотрены также структура и тематическая взаимосвязь содержания учебников С.Б. Привалова по музыкальной литературе и пособия по сольфеджио.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, межпредметность, сольфеджио, музыкальная литература, учебники для ДМШ и ДШИ.

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE STUDY OF SOLFEGGIO AND MUSICAL LITERATURE IN MUSIC AND ART SCHOOLS FOR CHILDREN (based on the content of textbooks by S. B. Privalov)

A. J. Budin,

lehrer «Kindermusikschule Nr. 3 “Dominante”», Perm

Abstract: This paper proposes a variant for the implementation of an interdisciplinary approach in studying musical theoretical subjects in music and art schools for children. This variant is based on the content of books for teachers written by Sergei Bronislavovich Privalov, a teacher of a Saint-Petersburg's musical ten-year-school for gifted children, named by N. A. Rimsky-Korsakov. Structure and thematic interconnection between the content of musical literature and solfeggio textbooks by S. B. Privalov are studied, as well as methodological principles for the implementation of interdisciplinary interaction.

Keywords: interdisciplinary approach, solfeggio, musical literature, textbooks for music and art schools for children.

Межпредметность или междисциплинарность подразумевают изучение предмета с точки зрения разных наук, в результате чего происходит расширение знаний и накопление информации. Межпредметные связи отражают комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяют вычленивать как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между учебными предметами. Теория межпредметных связей в педагогике имеет давнюю историю, ее разработкой занимались такие видные ученые, как

Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский. Существует несколько определений понятия «межпредметность» и различные виды ее классификаций. При этом, преподаватели, обучающие ряду близких друг другу предметов, не всегда использует потенциал междисциплинарности [5].

В данной статье мы концентрируем внимание на применении междисциплинарного подхода при освоении музыкально-теоретических дисциплин в ДМШ и ДШИ – сольфеджио и музыкальной литературе. Сразу отметим, что музыкальная литература, по своей сути, является предметом, объединяющим в себе содержание различных учебных курсов (литература, история, история искусств, культурология, сольфеджио и теория музыки), что, так или иначе, позволяет преподавателю иногда смещать акценты в ту или иную область знаний, тем самым, в какой-то степени, осуществляя междисциплинарный подход. Сольфеджио – дисциплина узкоспециальная и круг ее возможностей, в этом смысле, значительно меньше. Мы рассмотрим вариант взаимосвязи между сольфеджио и музыкальной литературой на основе учебных пособий С.Б. Привалова.

Учебник по русской музыкальной литературе включает в себя обзор музыкальных явлений IX – начала XX века. В отличие от традиционных учебных изданий по музыкальной литературе для ДМШ в учебнике С.Б. Привалова рассматриваются музыкальная культура Древней Руси, творчество С.В. Рахманинова, А.Н. Скрябина, И.Ф. Стравинского. Автор предлагает также обновить круг изучаемых произведений за счет следующих замен образцов оперного жанра в творчестве М.И. Глинки («Жизнь за царя», или «Иван Сусанин» – «Руслан и Людмила»), П.И. Чайковского («Евгений Онегин» «Пиковая дама»), Н.А. Римского-Корсакова («Снегурочка» – «Золотой петушок»).

При изучении зарубежной музыкальной литературы предусматривается обращение к творчеству западноевропейских композиторов XIX века: Р. Шумана, В. Беллини и Г. Доницетти (краткий обзор), Дж. Россини, Дж. Верди, Ф. Листа, Р. Вагнера, Ж. Бизе. В содержание предмета отдельные темы, обобщающие пути развития оперы и симфонии в эпоху романтизма.

В учебнике для выпускных классов ДМШ круг тем достаточно широк. Рассмотрены основные стилевые направления музыки рубежа XIX-XX веков: поздний романтизм, веризм, импрессионизм, экспрессионизм, кроссовер, авангардизм; содержится обзор творчества композиторов, представляющих данные направления: от И. Брамса и Г. Малера до Дж. Гершвина и А. Пьяццоллы.

Примечательно, что пособие С.Б. Привалова по сольфеджио основано на материале музыкальной литературы. Во вступительной статье помимо рассмотрения вопросов практической деятельности на сольфеджио автор описывает основные принципы методики своей работы, характеризует свой подход к междисциплинарному взаимодействию теоретических предметов: «изучение всех музыкальных фрагментов в курсе сольфеджио всегда должно идти с опережением во времени по отношению к урокам музыкальной литературы на один-два месяца. И только после того, как весь музыкальный материал какого-либо произведения (например, оперы) освоен, следует его изучение в курсе музыкальной литературы. Заблаговременное изучение тем на сольфеджио позволяет учащимся при прослушивании произведений на уроках музыкальной литературы включиться в процесс развития музыкальной формы, следить за повторениями, трансформациями темы, то есть переводит восприятие на более высокий уровень» [4, с.1].

Учебный материал пособия условно разделен на две части. Первая из них охватывает классический репертуар – от творчества М.И. Глинки до Д.Д. Шостаковича, вторая – от сочинений И.С. Баха до Дж. Гершвина. Самостоятельные разделы курса посвящены творчеству И.О. Дунаевского, народным песням – русским и итальянским. Опираясь на содержательно расширенные программы по музыкальной литературе, С.Б. Привалов, знакомя учащихся с творчеством М.И. Глинки, кроме романсов, симфонических произведений и номеров из оперы «Жизнь за царя» («Иван Сусанин»), предлагает изучить большое количество тем из оперы «Руслан и Людмила», важнейшие темы из симфонической сюиты Н.А. Римского-Корсакова «Шехеразада», а также из его оперы «Золотой петушок». Из музыки П.И. Чайковского фигурируют темы только из оперы «Пиковая дама». Завершается раздел русской музыки темами из Второго и Третьего фортепианных концертов С.В. Рахманинова и из фрагментов балета И.Ф. Стравинского «Петрушка».

Интересно содержание второй части пособия, посвященное зарубежной музыкальной литературе. Ее открывает Ария Флавия из одноименной оперы Г.Ф. Генделя. Широко представлено творчество И.С.Баха: Концерт для клавесина с оркестром №1, Пассакалия для органа до минор, Прелюдия и фуга для органа соль минор, Сюита для оркестра №2 си минор, Месса си минор, «Страсти по Матфею». В пособии немало примеров из сочинений В.А. Моцарта: темы всех частей «Маленькой ночной серенады», из оперы «Волшебная флейта», трех частей из «Реквиема», Симфонии № 40 и Концерта для фортепиано с оркестром № 23.

Помимо собственно номеров для сольфеджирования в пособии содержатся различные задания, построенные на материале музыки опер – среди них «Севильский цирюльник» Дж. Россини, «Травиата» Дж. Верди, «Кармен» Ж. Бизе, «Паяцы» Р. Леонкавалло; а также инструментальных сочинений Э. Грига (номера из музыки к драме Г. Ибсена «Пер Гюнт»), Ф. Листа, Р. Шумана и Дж. Гершвина.

Приведем виды заданий для уроков сольфеджио, построенных на материале музыкальной литературы, предлагаемых в данном пособии:

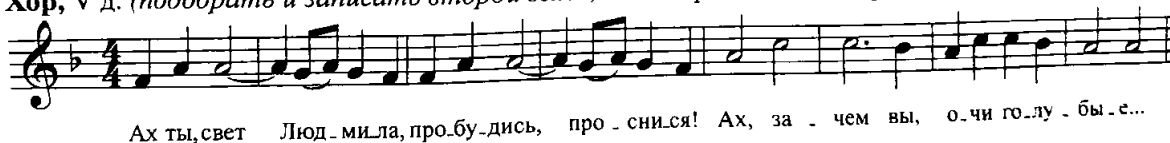
1. Расставить длительности в нотном тексте, поделить его на такты.
2. Спеть одноголосную/ двухголосную мелодию.
3. Заполнить пропуски в мелодии, дописать мелодию.
4. Определить тональность в начале и в конце представленного музыкального примера.

Трио "Не томи, родимый", I д. (определить тональность в начале и в конце)



5. Написать диктант (одноголосный/двухголосный)
6. Прочитать мелодию с листа.
7. Определить интервалы между соседними звуками, построить и записать эти интервалы от другого звука.
8. Подобрать и записать второй голос, петь верхний голос, играя двухголосие на инструменте.

Хор, V д. (подобрать и записать второй голос, петь верхний голос, играя оба)



9. Поделить мелодию на фразы, определить размер.
10. Найти ошибки в представленном фрагменте (исправить ритм, дописать знаки альтерации).
11. Расположить такты мелодии в нужном порядке

Дуэт Альфреда и Виолетты (*переставить такты*)



12. Подобрать варианты текста к последним тактам мелодии.
13. Определить вид минора / вид мажора.
14. Играть мелодию наизусть.
15. Петь мелодию с октавными переносами в удобный регистр.
16. Сочинить сопровождающий бас / аккордовое сопровождение.

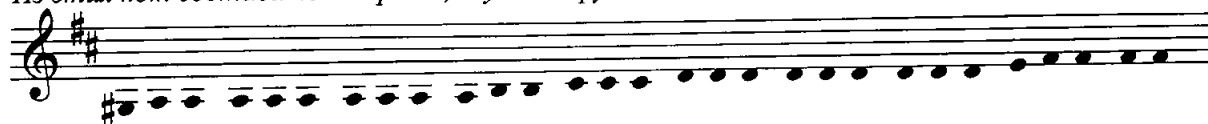
Концерт для фортепиано с оркестром № 23, II ч.

(*определить тональность, сочинить сопровождающий бас*)



17. Заполнить пропуски в мелодии, вписав в нее по имеющимся в записи указаниям интервалы.
18. Из предложенных нот составить мелодию, исполняемую педагогом.

Из этих нот составить "Форель", слушая игру педагога



19. Транспонировать мелодию.
20. Проанализировать ладовые особенности мелодии.

Побочная партия (*проанализировать ладовые особенности мелодии*)



21. Разгадать музыкальный шифр, используя буквенные обозначения нот.
22. Петь мелодию с аккомпанементом.
23. Сделать гармонический анализ мелодии.

2-я тема вальса (играть наизусть, сделать гармонический анализ мелодии)



В следующей таблице мы отразили соотношение содержания подготовленных С.Б. Приваловым учебников по музыкальной литературе и пособия по сольфеджио, иллюстрирующее проявление междисциплинарного подхода к изучению учебного материала.

ПОСОБИЕ ПО СОЛЬФЕДЖИО	УЧЕБНИКИ ПО МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
Данный материал в пособии не представлен.	Древнерусская музыка, Музыка XVII века, Музыка XVIII века, Музыкальная жизнь первой половины XIX века. А. Варламов, А. Гурилев, А. Алябьев.
М.И. Глинка Романсы: «Я помню чудное мгновенье», «Не искушай» Симфонические произведения: «Вальс-фантазия», «Камаринская», «Ночь в Мадриде» Опера «Жизнь за царя»: рондо Антонида, ррио «Не томи, родимый», романс Антонида «Не о том скорблю, подруженьки» Опера «Руслан и Людмила»: увертюра, 2-я тема из арии Руслана «О, Людмила», песнь Баяна «Дела давно минувших дней», каватина Людмилы «Не гневись, знатный гость», рондо Фарлафа «Близок уж час торжества моего», ария Руслана «Времен от вечной темноты», «Персидский хор», «Марш Черномора», хор «Ах, ты, свет Людмила»	М.И. Глинка Опера «Жизнь за царя»: упоминается в главе о жизни и творчестве композитора, подробно не изучается. В остальном, содержание пособий совпадает.
Данный материал в пособии не представлен.	А.С. Даргомыжский Жизнь и творчество, романсы и песни
М.П. Мусоргский Опера «Борис Годунов»: вступление, хор «На коготы нас покидаешь», хор «Уж как на небе», оркестровое вступление (1 д, 1 к.), песня Варлаама, песня Юродивого, хор «Хлеба» «Картинки с выставки»: тема прогулки, «Старый замок»	М.П. Мусоргский Содержание пособий совпадает. Представлены также романсы и песни композитора.
А.П. Бородин Симфония № 2 «Богатырская»: главная и	А.П. Бородин Содержание пособий совпадает.

побочная партии Опера «Князь Игорь»: <i>песня Галицкого, хор бояр, ария Игоря, «Половецкие пляски» (Хор «Улетай на крыльях»)</i>	<i>Представлены также романсы и песни композитора.</i>
Н.А. Римский-Корсаков Симфоническая сюита «Шехеразада»: <i>тема Шахриара, тема части «Рассказ царевича Календера»</i> Опера «Золотой петушок»: <i>лейтмотив Петушка, Марии (конец 1 д.), ария Шемаханской царицы «Ответь мне...»</i>	Н.А. Римский-Корсаков <i>Содержание пособий совпадает.</i>
П.И. Чайковский Опера «Пиковая дама»: <i>хор мальчиков, ариозо Германа «Я имени ее не знаю», «Ты меня не знаешь» и «Прости небесное создание», баллада Томского, дуэт Лизы и Полины, хор приживалок и горничных, монолог Графини, дуэт Прилепы и Миловзора, тема любви, лейтмотив трех карт, лейтмотив Графини.</i>	П.И. Чайковский <i>Кроме оперы «Пиковая дама», представлено симфоническое творчество композитора (Симфонии № 4 и № 6), а также балет «Щелкунчик».</i>
С.В. Рахманинов <i>Концерт для фортепиано с оркестром № 2 (1 часть, тема ГП), Концерт для фортепиано с оркестром № 3 (1 часть, тема ГП).</i>	С.В. Рахманинов <i>Помимо Концерта для фортепиано с оркестром № 2, рассмотрены Прелюдии ор. 3 № 2 (до-диез минор) и ор. 23 № 5 (соль минор). Упоминается Концерт для фортепиано с оркестром № 3.</i>
И.Ф. Стравинский Балет «Петрушка»: <i>тема уличной танцовщицы, Русская пляска</i>	И.Ф. Стравинский <i>Содержание пособий совпадает.</i>
<i>Данный материал в пособии не представлен</i>	А.Н. Скрябин <i>Жизнь и творчество, фортепианные произведения, «Поэма экстаза»</i>
Г.Ф. Гендель, И.С. Бах, Й. Гайдн, В.А. Моцарт, Л.В. Бетховен, Ф. Шуберт: темы различных сочинений	<i>У С.Б. Привалова нет учебника, рассматривающего музыку барокко и венского классицизма, раннего романтизма.</i>
Р. ШУМАН <i>«Сфинксы» из цикла «Карнавал»</i>	Р. ШУМАН <i>Содержание пособий совпадает.</i>
Ф. Лист <i>Симфоническая поэма «Мазепа»</i>	Ф. Лист <i>Помимо симфонической поэмы «Мазепа», рассматривается фортепианное творчество композитора.</i>
Дж. Россини Опера «Севильский цирюльник»: <i>увертюра (темы главной и побочной партий), каватина Розины</i>	Дж. Россини <i>Содержание пособий совпадает.</i>
Дж. Верди Опера «Травиата»: <i>вступление, Застольная песня Альфреда, «Вальс» (две темы), дуэт Альфреда и Виолетты («Ах, той любви», «Париж мы покинем»), ариозо Жермона (обращения к Виолетте и к Альфреду),</i>	Дж. Верди <i>Содержание пособий совпадает.</i>

<i>ария Виолетты, хор цыганок</i>	
Ж. Бизе Опера «Кармен»: вступление (коррида), лейтмотив роковой страсти, хор мальчиков, «Хабанера», «Сегидилья», Цыганская песня Кармен, куплеты Эскамильо, песня Хозе, антракт к 3 и 4 действиям.	Ж. Бизе Содержание пособий совпадает.
Э. Григ Музыка к драме Г. Ибсена «Пер Гюнт»: «Утро», «Танец Анистры», «В пещере горного короля», «Песня Сольвейг»	Э. Григ Рассматривается также фортепианное творчество композитора.
Р. Леонковалло Опера «Паяцы»: вступление («Смейся, паяц»), тема ревности Канио, тема любви Недды, ариозо Канио «Любовь это...» и «Ты наряжайся», баллада Недды, серенада Арлекина, дуэтино Коломбины и Арлекина.	Р. Леонковалло Содержание пособий совпадает.
Дж. Гершвин Колыбельная Клары из оперы «Порги и Бесс», хор «Хлопай в такт», песня «Любимый мой»	Дж. Гершвин Разбор оперы и еще нескольких произведений Гершвина осуществляется в главе о творчестве композитора.
Р.М. Глиер, С.С. Прокофьев, Д.Д. Шостакович, И.О. Дунаевский: темы различных сочинений	У С.Б. Привалова нет учебника, рассматривающего русскую (отечественную) музыку XX века.

Как мы видим, содержание пособий по сольфеджио и учебников по музыкальной литературе С.Б. Привалова во многом пересекаются и взаимодополняют друг друга. Музыкальный материал курса сольфеджио выстроен с учетом постепенно возрастающих сложностей и тематически связан с программой по музыкальной литературе. Автор предлагает большое количество разнообразных способов работы с музыкальным текстом, позволяющих теоретически и практически изучить классический репертуар, что в дальнейшем способствует полноценному художественному восприятию музыкального содержания, развитию умения разбираться в стиле, жанре, форме изучаемого произведения, осмысленно погружаться в исторический контекст. А использование фрагментов музыкальных произведений – вместо сухого инструктивного материала для решения учебных задач на уроках сольфеджио – позволяет преодолеть отношение учащихся к этому предмету как к скучному, схоластическому и далекому от художественной практики.

Несмотря на вариативный характер предлагаемой программы по музыкальной литературе, учебники, подготовленные С.Б. Приваловым для ее реализации, охватывают не все содержание предмета в ДМШ и ДШИ. Однако

это не мешает преподавателю организовывать межпредметные связи – осваивать классический репертуар на сольфеджио, опираясь на материал имеющихся в его распоряжении учебников по музыкальной литературе, разными способами внедрять элементы сольфеджио в преподавание этого предмета.

Использование учебных пособий С.Б. Привалова позволяет педагогам музыкально-теоретических дисциплин осуществлять междисциплинарный подход, приобретающий особую актуальность в свете внедрения и реализации предпрофессиональных образовательных программ в ДМШ и ДШИ.

Список источников и литературы

1. Привалов С.Б. Зарубежная музыкальная литература. Эпоха романтизма. СПб.: Композитор, 2008. 248 с.
2. Привалов С.Б. Зарубежная музыкальная литература. Конец XIX века – XX век. Эпоха модернизма. СПб.: Композитор, 2010. 536 с.
3. Привалов С.Б. Русская музыкальная литература. Музыка XI- начала XX века. СПб.: Композитор, 2010. 392 с.
4. Привалов С.Б. Сольфеджио на материале музыкальной литературы. Учебное пособие для ДМШ. СПб.: Композитор, 2002. 38 с.
5. Межпредметные связи в обучении. Российская педагогическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://pedagogicheskaya.academic.ru/2600/МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ_СВЯЗИ_в_обучении

ДЫХАТЕЛЬНАЯ ГИМНАСТИКА А.Н. СТРЕЛЬНИКОВОЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ДЫХАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА САКСОФОНЕ

А.В. Виншель,

*Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина*

Аннотация. Статья затрагивает проблему развития исполнительского дыхания при обучении игре на саксофоне. Рассмотрена дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой, проанализированы характерные особенности применения дыхательных упражнений в классе саксофона.

Ключевые слова: дыхательная гимнастика, исполнительское дыхание, дыхание саксофониста.

BREAVING EXERCISES BY A.N. STRELNIKOVA IN THE PROCESS OF EXECUTIVE BREATHING DEVELOPMENT WHEN LEARNING TO PLAY ON THE SAXOPHONE

Abstract. The article touches upon the problem of developing performing breathing in the process of learning to play the saxophone. Breathing exercises by A.N. Strelnikova, the characteristic features of the use of breathing exercises in the saxophone class are analyzed.

Keywords: breathing exercises, performing breath, saxophonist's breath.

Правильная техника дыхания при игре на духовых инструментах общепризнанно является основой исполнительского мастерства. Профессионально поставленное исполнительское дыхание становится основополагающим при формировании звука, оно влияет на продолжительность, громкость, ровность звучания. Однако дыхание – процесс индивидуальный и, опираясь на высказывание В. Уфимцева, можно утверждать, что дыхательная система человека также уникальна и неповторима как и его отпечатки пальцев [4]. Данное предположение говорит о необходимости индивидуального подхода к работе над формированием и развитием дыхания у исполнителей-духовиков.

Постановка дыхания у начинающих духовиков заключается, прежде всего, в нахождении необходимого мышечного чувства, которое способствует осознанному управлению дыхательным аппаратом. Фаготист и педагог В.Н. Апатский, сравнивая дыхание у музыкантов-духовиков и певцов, пишет: «Способность петь дыханием дана только человеческому голосу и духовым инструментам. Также как у певцов, живое дыхание музыканта-духовика, взаимодействуя с живыми мягкими и упругими тканями губ и резонаторов, способно извлекать из духового инструмента звуки, волнующие душу подобно голосу вокалиста» [1]. На основании данного высказывания можно сделать вывод, что методы развития исполнительского дыхания вокалистов и духовиков подобны. Это дает нам основание полагать, что повсеместно используемую вокалистами дыхательную гимнастику А.Н. Стрельниковой, которая была разработана как метод восстановления голоса и рекомендуется для укрепления дыхательной системы, также обосновано использовать при обучении игре на духовых инструментах в целом, и на саксофоне, в частности.

Александра Николаевна Стрельникова – советская оперная певица и педагог, которая совместно со своей матерью Александрой Северовной Стрельниковой разработала комплекс дыхательной гимнастики, ставший впоследствии одним из самых распространенных. Парадоксальная дыхательная гимнастика Александры Стрельниковой тренирует и массирует мышцы,

отвечающие за звукообразование, в том числе и связки, расправляет легкие и увеличивает их объем. Стоит отметить, что данная дыхательная гимнастика в числе некоторых других методов рекомендована Минздравом Российской Федерации согласно временным методическим рекомендациям «Медицинская реабилитация при новой коронавирусной инфекции» 2020 года людям, переболевшим коронавирусом COVID – 19 [3]. Все дыхательные упражнения данной гимнастики, в большинстве случаев, применяют при заболеваниях дыхательных путей, но их также активно используют при подготовке певцов, дикторов, преподавателей: гимнастика применяется при восстановлении голосового аппарата и укрепляет не только дыхательные, но и многие другие мышцы. В классе саксофона использование данной гимнастики целесообразно, поскольку, как уже отмечалось выше, правильное дыхание формирует верные дыхательные привычки и снимает напряжение в губном аппарате музыканта-духовика [2].

Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой заключается в правильном выполнении процессов вдоха и выдоха. Вдох осуществляется через нос, он предельно активный и шумный, выполняется с движением. Выдох же, наоборот, максимально пассивный, осуществляется через рот после каждого вдоха носом. Все движения выполняются в темпоритме строевого шага. Упражнения можно выполнять стоя, сидя и лежа. В своей книге последователь и ученик А.Н. Стрельниковой Михаил Николаевич Щетинин рекомендует акцентировать внимание только на вдохе, как бы шумно вдыхая воздух. В момент вдоха губы слегка смыкаются, в момент выдоха – разжимаются без помощи лицевых мышц. В акте дыхания плечи не участвуют, следовательно, важно следить, чтобы ученик их не поднимал в процессе выполнения упражнения. Отмечается, что в начале тренировки может быть небольшое головокружение [5].

Рассмотрим некоторые часто используемые упражнения гимнастики А.Н. Стрельниковой, опубликованные в книге М.Н. Щетинина «Дыхательная гимнастика Стрельниковой» в 2007 году [5].

Упражнение 1. «Ладони»

Упражнение-разминка. Исходное положение: встаньте прямо, руки согнуты в локтях, ладони развернуты вперед, вы как бы показываете их собеседнику. Произведите четыре вдоха носом и одновременно сожмите ладони в кулаки, выполняя хватательные движения. Сделайте паузу три - пять секунд, и снова подряд без остановки совершите четыре вдоха. Упражнение выполняется двадцать четыре раза по четыре вдоха-движения.

Упражнение 2. «Погончики»

Исходное положение: встаньте прямо, руки сжаты в кулаки и прижаты к животу на уровне пояса. В момент вдоха резко толкните кулаки вниз к полу, как бы отжимаясь от него. Затем верните руки в исходное положение, не поднимая их выше пояса. Совершите восемь вдохов-движений, затем пауза три – четыре секунды и снова восемь вдохов-движений. Упражнение выполняется двенадцать раз по восемь вдохов-движений.

Упражнение 3. «Насос»

Исходное положение: встаньте прямо, ноги на расстоянии чуть уже ширины плеч, руки вытянуты вдоль тела. Совершите легкий наклон с одновременным вдохом, который должен начаться во второй половине наклона и закончиться вместе с ним. Слегка приподнимитесь, не выпрямляясь в полный рост, и снова наклонитесь с одновременным вдохом. Представьте, что вы накачиваете автомобильную шину. Спина круглая, голова опущена. Упражнение выполняется двенадцать раз по восемь вдохов-движений.

Упражнение 4. «Кошка»

Исходное положение: встаньте прямо, ноги на расстоянии чуть уже ширины плеч. Совершите неглубокое приседание с одновременным вдохом и поворотом туловища поочередно вправо и влево. Руками выполняйте хватательные движения справа и слева на уровне пояса. Спина прямая, поворот выполняется только в талии. Упражнение выполняется двенадцать раз по восемь вдохов-движений.

Упражнение 5. «Обними плечи»

Исходное положение: встаньте прямо, руки согнуты в локтях и находятся на уровне плеч. Делайте встречные движения руками, как бы обнимая себя за плечи. Руки не меняйте, не разводите широко в стороны, они должны идти параллельно друг другу. В момент встречного движения рук слегка откидывайте голову назад. Упражнение выполняется двенадцать раз по восемь вдохов-движений.

Описанные упражнения могут и должны быть использованы в процессе обучения игре на саксофоне, так как регулярная тренировка мышц, производящих вдох и выдох в процессе выполнения упражнений, поможет научиться ими управлять и впоследствии осознанно пользоваться этими умениями при занятиях на инструменте.

Таким образом, можно утверждать, что формирование и развитие исполнительского дыхания требует тщательного контроля со стороны педагога и самоконтроля обучающегося. Рекомендованные упражнения дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой при обучении игре на саксофоне, несомненно, способны создать фундамент для правильной постановки исполнительского

дыхания. Выполнение данных упражнений позволит обучающемуся научиться контролировать движения мышц в процессе исполнения и впоследствии добиться выразительного звука, формируемого за счет развитой воздушной опоры и плотности дыхания.

Список источников и литературы

1. *Апатский В.Н.* Опыт экспериментального исследования дыхания и амбушюра духовика // Сборник статей. Методика обучения игре на духовых инструментах. Выпуск IV. – М.: «Музыка», 1976 г. – С. 11 – 31.
2. *Батыров В.Х.* Проблемы постановки и формирования исполнительского дыхания при обучении игре на духовых инструментах [Электронный ресурс] URL: http://skisibay.ru/files/%D0%91%D0%B0%D1%82%D1%8B%D1%80%D0%BE%D0%B2%20%D0%92_%D0%A5_.pdf (дата обращения: 24.03.2021)
3. Временные методические рекомендации: Медицинская реабилитация при новой коронавирусной инфекции (COVID-19) / Версия 2 (31.07.2020) [Электронный ресурс] URL: https://xn--80aesfpebagmfb1c0a.xn--p1ai/ai/doc/461/attach/28052020_Preg_COVID-19_v1.pdf (дата обращения: 24.03.2021).
4. *Уфимцев В.* Искусство управления дыханием. Серия: Школа спецназа. – Минск: Современная школа, 2008. – 256 с.
5. *Щетинин М.* Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой. – М.: Метафора, 2010. – 376 с.

МЕХАНИЗМЫ УСКОРЕННОГО КУРСА ОБУЧЕНИЯ ЮНОШЕСТВА ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

А.Е. Гордеев, Т.Ю. Усачева,

*Сыктывкарский гуманитарно-педагогический
колледж имени И.А. Куратова*

Аннотация. В статье раскрываются возможности ускоренного обучения юношества игре на фортепиано на примере определенных педагогических условий и разработанных алгоритмов действий. Особое значение в этой деятельности приобретает самостоятельная работа обучающихся, которая опирается на знания теоретических вопросов в области исполнительства о базовых фортепианных навыках и приемах работы по их освоению. Апробация ускоренного курса обучения базовым фортепианным навыкам осуществлялась со студентами колледжа по специальности 53.02.01 «Музыкальное образование».

Ключевые слова: базовые фортепианные навыки, ускоренный курс, педагогические условия, алгоритмы действий, юношество.

MECHANISMS OF THE ACCELERATED COURSE OF TEACHING YOUNG PEOPLE TO PLAY THE PIANO

*A.E. Gordeev, T.Yu. Usacheva,
Syktyvkar Humanitarian and Pedagogical
College named after I.A. Kuratov*

Abstract: The article reveals the possibilities of accelerated teaching young people to play piano on the example of certain teaching conditions and developed algorithms of actions. An independent work of students which is based on theoretical knowledge in the field of performance and techniques for mastering basic piano skills is of particular importance. Approbation of the accelerated course of teaching initial piano skills was implemented among college students, course 53.02.01 Music Education.

Keywords: initial piano skills, an accelerated course, teaching conditions, algorithms of actions, young people.

В настоящее время остро стоит проблема создания ускоренного курса обучения игре на фортепиано взрослого и юношеского контингента. Это связано с тем, что в профессиональные образовательные учреждения (ССУЗ, ВУЗ), реализующие программы музыкального обучения, поступают студенты без допрофессиональной музыкальной подготовки. Освоение исполнительских навыков игры на фортепиано, универсальном инструменте, необходимо на всех музыкальных специальностях. Умение играть на фортепиано требуется вокалистам, духовикам, народникам и другим инструменталистам. Проблема касается также студентов, поступающих на специальность «Музыкальное образование» в педагогические колледжи, получающих квалификацию «Учитель музыки», «Музыкальный руководитель».

Актуальность и новизна данного методического продукта связана с тем, что здесь в лаконичной форме обозначены основы ускоренного обучения юношества базовым фортепианным навыкам. Обращаем внимание на то, что обучение юношеского контингента игре на фортепиано имеет свои особенности и основная из них – включение их в самостоятельную работу посредством определенных пошаговых действий (алгоритмов). Под алгоритмом в словаре С.И. Ожегова понимается совокупность действий, правил для решения задачи. Придерживаясь в своей работе определенных алгоритмов, мы отнюдь не считаем, что обучение игре на фортепиано можно свести к ремеслу и полностью схоластической работе. Напротив, обучение фортепианным навыкам невозможно без сопровождения мастером. При этом,

Изучив специальную литературу по начальному периоду обучения игре на фортепиано (труды Л.А. Баренбойма, А.А. Артоболевской, Е.М. Тимакина и

др.), мы пришли к выводу, что базовые исполнительские навыки включают: владение правильным звуковедением, различными приемами и способами звукоизвлечения; аппликатурными и позиционными принципами, скоординированными движениями рук, навыками педализации. В работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста первоначальный период обучения фортепианному исполнительству авторами не фиксируется и в зависимости от возрастных особенностей может длиться 1-2 года.

Вопросы ускоренного начального обучения юности игре на фортепиано остаются малоизученными. Их отдельные аспекты рассмотрены в работах Г.М. Четвериковой, Г.К. Овакимовой, посвящённых подготовке будущих учителей музыки и музыкальных руководителей, не владеющих исполнительскими фортепианными навыками.

Основной контингент обучающихся в образовательных учреждениях среднего профессионального образования – это юноши и девушки 15-17 лет при поступлении. В психологии данный возраст определяется как ранний юношеский.

Двигательные навыки в этот возрастной период формируются при определённых усилиях, регулируемых самосознанием, благодаря чему достигается нужный результат. Развитое самосознание, идентичность личности, свойственные этому возрасту выступают в качестве основных психологических приобретений [1, с. 339]. Примерно к 14-15 годам формируется так называемая обратимость мышления, позволяющая менять направление мыслей, возвращаться к нужным исходным данным. Скачок внутри мыслительных процессов обеспечивает необходимые условия для развития теоретического и формально-логического мышления, который характеризуется следующими особенностями: общий прогрессивный рост интеллекта неравномерен, темпы развития вербального интеллекта выше темпов развития невербального интеллекта, что свидетельствует об опережении формально-логических операций [4, с. 281]. У обучающихся данного возраста сформированы рефлексивные способности, что обеспечивает им определенную самостоятельность в решении учебно-творческих задач, в оценке качественного уровня действий [4, с. 243].

Психологические и физиологические особенности личности в раннем юношеском возрасте – в том числе, развитость формально-логического и теоретического мышления, рациональность и рефлексия в обучении, определяют следующие *педагогические условия*, на наш взгляд, в значительной степени важные для ускоренного обучения игре на фортепиано:

- 1) оперирование необходимым усвоенным объемом знаний;

- 2) достижение результата за определенный период времени (3-4 месяца);
- 3) организация самостоятельной работы в процессе формирования практических навыков.

Для учащихся юношеского возраста весь объем будущей работы должен ясно просматриваться относительно сроков и цели выполнения. Студентам необходимо понимать: «для чего» и «что» они делают; «зачем» им это нужно; каков будет окончательный результат; «сколько» на это потребуется времени и сил.

Данные положения подтверждаются исследователями в области андрагогики – Г.М. Четвериковой, Г.К. Овакимовой. По мнению Г.М. Четвериковой, методики обучения, основанные на принципах и методах работы с детьми, не целесообразны для взрослых. В них не учитывается специфика данной категории обучающихся, которая проявляется в «возросшем интеллектуальном потенциале», «возможностях рефлексии и мотивационно-волевой сферы», устойчивом стремлении к самореализации и самостоятельности, а также в «осознанной заинтересованности» [8, с. 113-118]. Г.К. Овакимова считает, что взрослый способен самостоятельно находить и усваивать знания, поэтому важно «дать ему основные, общие положения, опираясь на которые он сможет самостоятельно мыслить и работать» [6, с. 73].

В соответствии с указанными выше педагогическими условиями *целью* работы становится создание определенных механизмов ускоренного обучения первоначальным навыкам игре на фортепиано. При этом ведущими признаками педагогической технологии (по Г.К. Селевко) будут являться концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [7, с. 17].

Организация самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы обучающихся учитывает формирование следующих представлений:

- 1) о нотной грамоте;
- 2) об инструменте фортепиано и базовых пианистических навыках;
- 3) о самоконтроле и самооценке первоначальных исполнительских действий;
- 4) об алгоритмах последовательной работы в обучении.

Раскроем подробнее составляющие указанных представлений.

Необходимый минимум представлений о нотной грамоте включает следующие элементы:

– ключи, ноты, ритм, метр, размер, штрихи, темп, динамика, элементы формы произведения (мотив, фраза, предложение).

Необходимый минимум представлений об инструменте и о базовых пианистических навыках формируют представления:

- о клавиатуре инструмента (для ориентировки на ней);
- о соотношении определенных клавиш и названий извлекаемых на них звуков с нотной записью;
- о правилах посадки за инструментом и постановки игрового аппарата;
- о принципах звукоизвлечения основных штрихов (*legato*, *non legato*, *staccato*);
- об аппликатурных и позиционных принципах;
- о педализации;
- о приемах выразительного исполнения несложных мелодий.

Усвоение теоретического материала студентами осуществляется на основе опорно-логических схем, таблиц, конспектов, лаконичный язык которых помогает им в охвате всего объема знаний. Обучающиеся фиксируют для себя ключевые понятия начального курса обучения и применяют их затем в самостоятельной деятельности.

Представления о самоконтроле музыкально-исполнительских действий связаны с вербальным владением специфической терминологией и понятиями. Чем точнее обучающийся может охарактеризовать своё действие, связанное с тем или иным исполнительским навыком, тем правильнее он обозначит для себя задачи по корректировке возникших сложностей. Например, если обучающийся может самостоятельно описать процесс звукоизвлечения при выполнении определенного штриха на инструменте, то он сможет его сыграть и проконтролировать себя.

Навык самооценки и самоанализа формируется также на основе слухового контроля своей игры, поэтому обучающийся должен быть ознакомлен с эталоном звучания определенного упражнения, пьесы или музыкального фрагмента.

Представления об алгоритмах последовательной работы для реализации задач, поставленных на каждом этапе обучения, являются одновременно методическими указаниями к самостоятельной работе обучающихся. Алгоритмами предусмотрены особенности работы над выразительностью исполнения простых упражнений и несложных пьес, что является залогом качественного исполнения музыки в дальнейшем.

Алгоритмы вводятся в процесс обучения постепенно и могут применяться в сокращенном виде либо, напротив, с дополнениями, а также видоизменяться в зависимости от способностей обучающихся.

1. Алгоритм для запоминания нот, ориентации на клавиатуре, выработки правильной посадки, постановки рук и навыков звукоизвлечения выстраивается таким образом:

- называть ноты подряд (через один, через два-три) вверх и вниз;
- вспомнить правила посадки за инструментом и сесть за инструментом правильно;
- вспомнить названия белых клавиш и сыграть упражнения для ориентации на клавиатуре во всех октавах (играть одновременно клавиши *до-ре-ми*, затем клавиши *фа-соль-ля-си*);
- вспомнить названия октав и сыграть предыдущее упражнение, проговаривая названия звуков и октав;
- вспомнить основные штрихи, правила звукоизвлечения и сыграть упражнения на различные виды звукоизвлечения (*non legato, legato, staccato*) на любых клавишах;
- вспомнить правила одновременной игры двумя руками разными штрихами и сыграть одной рукой *legato*, другой – *staccato*.

2. Алгоритм освоения метроритма и выразительной игры (на примерах несложных упражнений) таков:

- сыграть отдельные звуки в определенном метре и ритме (при этом в партии одной руки ритм и метр идентичны – например, игра четвертными в размере 4/4; в партии другой руки ритм и метр отличаются – например, в указанном размере происходит чередование четвертных, восьмых и шестнадцатых);
- сыграть простой ритм на одном звуке выразительно, выделяя сильные и слабые доли;
- сыграть на одном/двух/трех звуках краткие мотивы, выразительно произнося различные слова (например, имена), выделяя ударный слог.

3. Алгоритм усвоения соотношений месторасположения и названий определенных клавиш фортепиано с их фиксацией в нотном тексте:

- вспомнить названия нот на линейках в скрипичном и басовом ключах и определить ноты заданной пьесы (например: первая нота находится в скрипичном ключе на первой линейке, следовательно, это нота ми; далее следует нота, отстоящая на один шаг вверх, так как она находится между первой и второй линейкой, это нота фа и т.д.);
- найти ноты, написанные в нотном тексте на клавиатуре.

4. Алгоритм усвоения аппликатурных и позиционных принципов:

- вспомнить аппликатурные принципы, понятие «позиция»;

- определить рациональную аппликатуру в исполняемом фрагменте пьесы;

- определить количество позиций правой и левой рук.

5. Алгоритм разбора музыкального построения из 1-2 предложений:

- вспомнить названия нот на линейках в скрипичном и басовом ключах и определить ноты заданной пьесы;

- определить метрическую и ритмическую пульсацию пьесы, соотнести ее с выразительным произношением «вслух» или «про себя»;

- вспомнить аппликатурные принципы, определить количество позиций в правой и левой руках для исполнения пьесы;

- сыграть пьесу по нотам.

6. Алгоритм освоения педализации:

- сыграть три любых звука non legato;

- сыграть три звука non legato с одновременным нажатием педали на каждый звук и ее снятием после каждого звука (прямая педализация);

- сыграть три звука legato с одновременным нажатием педали на первый звук и нажатием запаздывающей педали после взятия второго, затем третьего звука (запаздывающая педализация).

7. Алгоритм разбора музыкального построения из 2-4 предложений:

- вспомнить определения структурных элементов музыкального произведения (мотив, фраза, предложение);

- подготовить ноты разучиваемой пьесы, разделить ее на структурные элементы (мотивы, фразы, предложения);

- осуществить разбор данных элементов формы (сначала одного предложения или фразы, затем следующего предложения) по предыдущему алгоритму разбора музыкального произведения;

- сыграть пьесу по предложениям (фразам), затем соединить их в единое целое.

8. Алгоритм разучивания пьес наизусть:

- разделить пьесу на структурные элементы;

- соотнести нотные тексты отдельных фраз/предложений (отличия, сходство);

- запомнить графически ритмический и нотный рисунок;

- сыграть пьесу и запомнить аппликатурные, позиционные принципы;

- сыграть пьесу без нот;

- изучить нотный текст, скорректировать свои действия для следующей попытки игры без нот;

- повторить выученное произведение несколько раз;

- закрепить игру наизусть на следующий день.

9. Алгоритм игры несложных пьес в непрерывном движении:

- сыграть пьесу целиком и запомнить возникшие при исполнении трудности, приводившие к остановкам в игре, ошибкам и проч.;
- вычленить сложный фрагмент, отдельно его отработать и закрепить;
- сыграть пьесу целиком и оценить непрерывность игры;
- при возникновении остановок, снова вычленить трудные эпизоды и проучить их отдельно, используя определенные технические приемы;
- сыграть пьесу целиком в едином метроритме и в непрерывном звучании.

Ниже следующие алгоритмы могут выступать в качестве рекомендаций для самостоятельной работы в течение первого – третьего месяцев обучения.

10. Алгоритм самостоятельной работы в первый месяц обучения:

- освоить алгоритм запоминания нот, ориентации на клавиатуре, правильной посадки, постановки рук и навыков звукоизвлечения;
- освоить алгоритм усвоения метроритма и выразительной игры на простых упражнениях;
- освоить алгоритм соотношения названий клавиш с нотами в тексте;
- освоить алгоритм усвоения аппликатурных и позиционных принципов;
- освоить алгоритм разбора музыкального произведения в форме периода из 2 предложений.

11. Алгоритм самостоятельной работы во второй месяц обучения:

- перед занятием вспомнить правила посадки за инструментом;
- сыграть упражнения: на извлечение разных штрихов двумя руками; на исполнение различных ритмов, на выразительное исполнение слов и т.п.;
- повторить ранее выученные пьесы;
- играть их в непрерывном движении;
- освоить алгоритм разбора музыкальных произведений из 2-4 предложений.

12. Алгоритм самостоятельной работы в третий месяц обучения:

- правильно сесть за инструмент;
- сыграть упражнения;
- повторить выученные пьесы различной сложности и играть их в непрерывном движении;
- освоить алгоритм разучивания пьес наизусть.

Важным аспектом в обучении юношества является продуктивная и качественная самостоятельная работа на уроке и вне урока, решающим условием которой является ясная постановка задач. От того, насколько чётко

преподаватель сформулирует их, определит последовательность выполнения и конкретизирует, зависит эффективность работы обучающегося.

Апробация ускоренного курса обучения юношества первоначальным фортепианным навыкам осуществляется нами со студентами без до-профессиональной подготовки, поступающими в колледж на специальность 53.02.01 «Музыкальное образование», в течение нескольких лет. В настоящее время многие студенты, прошедшие ускоренный курс обучения игре на фортепиано и активно выполняющие все необходимые рекомендации по его освоению, показывают хороший уровень владения исполнительскими компетенциями на контрольных мероприятиях, а также при прохождении производственной практики.

Список источников и литературы

1. *Аверин В.А.* Психология детей и подростков: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1998. 307 с.
2. *Артоболевская А.Д.* Первая встреча с музыкой: учеб. пособие. СПб.: Композитор, 2016. 82 с.
3. *Баренбойм Л.А.* Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки. Л.: Музыка, 1974. 336с.
4. *Подуровский В.М., Сулова Н.В.* Психологическая коррекция в музыкально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 320 с.
5. *Тимакин Е.* Воспитание пианиста. М.: Советский композитор, 1989. 145 с.
6. *Овакимова Г.* К вопросу о некоторых особенностях музыкального развития взрослых начинающих: Фортепианная подготовка учителя-музыканта (вопросы теории, методики и истории). М: МГПИ им. В.И. Ленина, 1975. С. 56-74.
7. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. 256 с.
8. *Четверикова Г.М.* Инструментальное обучение будущих учителей музыки без специальной довузовской подготовки // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2012. № 1. С.113-118.

ИДЕИ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ ЕВРОПЕЙСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Гуань Юе

Тунхуаский педагогический университет, Китайская народная республика

Аннотация. В статье рассматриваются возможности опоры на полихудожественный подход в развитии понимания китайскими студентами логики европейского музыкального мышления. Описаны примеры творческих заданий на полихудожественной основе на занятиях по курсу истории европейской музыки со студентами Тунхуаского педагогического университета.

Ключевые слова: музыкальное образование в Китае, полихудожественный подход, европейская музыкальная культура.

IDEAS OF A POLYCHARTISTIC APPROACH IN THE STUDY OF EUROPEAN MUSICAL CULTURE BY CHINESE STUDENTS

Guan Yue,

Tunghua Pedagogical University, People's Republic of China

Annotation. The article examines the possibilities of relying on a polyartistic approach in the development of Chinese students' understanding of the logic of European musical thinking. Described are examples of creative tasks on a polyartistic basis in the classroom on the history of European music with students of Tonghua Pedagogical University.

Key words: musical education in China, poly-artistic approach, European musical culture.

Одной из заметных тенденций культуры современного Китая является интенсивное сближение с западной цивилизацией. Ярким примером проявления данной тенденции является современная музыкальная культура Китая, сохраняющая многовековые национальные традиции и интенсивно вбирающая в себя европейский музыкальный опыт. Освоение европейской музыкальной культуры входит в качестве обязательного компонента в программы общеобразовательных школ, педагогических и художественных вузов Китая.

Осложняют процесс приобщения китайцев к европейскому музыкальному искусству имеющиеся глубинные различия между китайской и европейской системой музыкального мышления. В основе китайского музыкального мышления – принцип признания определяющей роли единого звука, взятого отдельно, в отличие от главенствующей роли мелодического

оборота в европейской музыке. Интонационная логика европейского мышления, связанная с интонационной драматургией музыкального произведения, оказывается непонятна для китайских студентов, воспитанных в другой музыкальной традиции. Не случайно, жюри международных конкурсов музыкантов-исполнителей, присуждая высокие оценки китайским музыкантам за технически безупречное исполнение, отмечает при этом недостаточность попадания в специфику европейского интонирования [3, с. 59].

В Тунхуаском педагогическом университете китайские студенты осваивают курс европейской музыкальной культуры, который включен в учебный план второго года обучения как обязательная дисциплина. Основная задача педагога – направить слушательское внимание студентов на смысловое наполнение музыкальных интонаций европейской музыки, на связь интонационной драматургии произведения с жизненным содержанием, движением чувств и эмоциональными реакциями человека на окружающую действительность.

Решение этой задачи видится в активизации эмоционального опыта студентов с помощью их вовлечения в полихудожественную деятельность при восприятии музыки.

Концепция полихудожественного подхода к преподаванию уроков искусства была разработана под руководством Б.П. Юсова в Институте Художественного образования Российской Академии образования (Е.А. Ермолинская, Е. П. Кабкова, И.Э. Кашекова, Е.Ф. Командышко, Л.Н. Мун, Л.Г. Савенкова, Н.П. Шишлянникова). По словам Б.П. Юсова, основу полихудожественного подхода составляет идея единства, «цельности общих законов восприятия, переживания и выражения в разных видах искусства», обращение к нему помогает обучающимся «почувствовать художественное явление в разном сенсорном облике, в переложении одного художественного события на язык другого» [1, с. 8].

Концепция полихудожественного подхода разрабатывалась российскими учеными применительно к детям, поскольку идея единства художественной природы всех искусств особенно созвучна периоду детства: «способности каждого ребенка к занятиям всеми видами художественной деятельности и творчества, что опирается на природную полихудожественность (многоязычие) ребенка» [там же, с. 8-9].

Мы считаем, что идеи полихудожественного подхода оказываются актуальными и при решении задачи освоения китайскими студентами европейской музыкальной культуры, принадлежащей иной, отличной от китайской, музыкальной традиции. Вовлечение студентов в

полихудожественную деятельность в процессе восприятия музыки способствует «живому общению с сенсорной основой видов искусства» [4, с.7], помогает раскрыть через образность других видов искусства семантику музыкальных интонаций, свойственную европейской традиции: ее непосредственную связь с эмоциональной жизнью человека, с образами окружающей жизни, природы, культуры.

Для занятий по курсу истории европейской музыки со студентами Тунхуаского педагогического университета мы разработали творческие задания, основанные на полихудожественном подходе. В основе творческих заданий – идея «переложения» музыкальных образов на язык других видов искусства [2].

Приведем примеры таких заданий.

Так, при знакомстве с европейской инструментальной музыкой XVIII века мы предлагаем студентам задания по самостоятельному подбору видеоряда к музыкальному произведению.

На лекционном занятии студентам дается информация о жанрах *concerto grosso* (большого концерта, в котором в качестве солирующей партии выступает группа струнных инструментов), сольного концерта (прежде всего скрипичного), скрипичной сонаты. Данные жанры, представленные в творчестве А. Корелли, Т. Альбинони, А. Вивальди, существуют во множестве разновидностей, т.е. с различным количеством частей, с разнообразной трактовкой их содержания, с варьируемым составом оркестра. Конструктивным принципом музыкальной драматургии в этих жанрах выступает темповый и жанрово-образный контраст частей (в каждой части выражено какое-либо одно эмоциональное состояние). Главным же, обобщенным содержанием скрипичного стиля этого периода европейской музыки является яркое образное восприятие окружающего мира природы и переживание гармоничных взаимоотношений с ним человека. Восхищение красотой, разнообразием и гармонией мира, любование каждой его деталью, благодарное принятие природы такой, какая она есть – основной смысл произведений скрипичного стиля и представленных в нем жанров. Не случайно, одно из известнейших и популярных произведений А. Вивальди, относящихся к этому стилю, носит название «Времена года».

Подбор и составление видеоряда к звучащей музыке выполняется студентами на компьютере в качестве домашнего задания. Студентам дается возможность самостоятельно выбрать музыкальный фрагмент (из предложенного списка произведений данного стиля), а также материал для видеоряда (произведения европейской пейзажной живописи, изображения

природы в живописи китайских художников, фотографические изображения природы, найденные в интернете). На практических занятиях происходит демонстрация выполненных заданий и их коллективное обсуждение. В процессе коллективного обсуждения учитель акцентирует внимание на удачных находках, связанных с совпадением эмоционального тона звучания и изображения, а также помогает в анализе получившихся несоответствий.

В дальнейшем, при изучении других жанров и стилей европейской музыки, мы предлагали студентам приносить на практические занятия краски или фломастеры для того, чтобы самим рисовать звучащую музыку. Музыкальные произведения для таких заданий подбирал сам учитель: важно, чтобы основу драматургии произведения составляло погружение в какое-либо одно эмоциональное состояние (чтобы студенты могли почувствовать, понять это состояние и успеть его выразить в красках и линиях на своем рисунке). Такого рода примеры мы находили в медленных частях классических симфоний, в оперных и балетных сценах (инструментальных «зарисовках» природы), в жанрах прелюдии, фуги, этюда, в программных инструментальных пьесах, связанных с образами природы.

Студенты педагогического университета нацелены на будущую профессиональную деятельность – работу с детьми. Поэтому при изучении истории европейской музыки мы уделяли внимание произведениям, написанным композиторами для детей. Мы сообщали студентам, что в европейской культуре, начиная с эпохи Возрождения, сформировалась традиция приобщения детей к домашнему музицированию. Многие композиторы писали несложные пьесы, предназначенные для обучения начинающих музыкантов. Эти пьесы писались в тех же жанрах, которые существовали и во «взрослой» музыке, только отличались лаконичностью формы, облегченностью в исполнении, простотой и доступностью образности. «Маленькие прелюдии и фуги» И.С. Баха (написанные для обучения его собственных сыновей), пьесы из «Нотной тетради Анны Магдалены Бах» (предназначенные им для обучения своей жены) – до сих пор занимают прочное место в репертуаре европейских детских музыкальных школ. В этой традиции создавали музыку для начинающих музыкантов и композиторы периода европейского музыкального классицизма (например, «Детская симфония», «Нетрудные сонаты» и сонатины Й. Гайдна, «Колыбельная» В.А. Моцарта, «Шотландская застольная», «Сурок», а также многочисленные лендлеры, багатели, экосезы, обработки народных песен Л. Бетховена).

На практических занятиях со студентами к этим несложным произведениям (в исполнении учителя) создавался темброво-шумовой аккомпанемент.

Для создания темброво-шумового аккомпанемента мы применяли приемы, разработанные в рамках системы элементарного музицирования Карла Орфа. Сегодня в Китае много последователей этой системы, идет активный поиск путей ее внедрения в процесс музыкального обучения детей с учетом традиций китайской национальной культуры [5].

Применительно к студентам педагогического вуза, осваивающим курс истории европейской музыкальной культуры, актуально обращение к методическим решениям К. Орфа по реализации идеи восприятия музыки в комплексе со словами, жестами, пластическими и зрительными образами.

В частности, при создании темброво-шумовых аккомпанементов к произведениям детского репертуара мы обращались к игровым приемам с использованием «звучащих жестов» и «звучащих предметов», практикуемым в системе К. Орфа. Студенты «превращали» в инструменты окружающие предметы (карандаши, пластиковые пакеты, свернутую в рулоны бумагу и пр.) «Инструменты» также изготавливались студентами дома из имеющихся материалов. На занятиях самодельные инструменты распределялись по группам («шуршащие» – коробочки с песком или крупой; «звонящие» – колокольчики, металлические палочки, подвешенные за нитки; «стучащие» – деревянные палочки или карандаши). Учитель проигрывал фрагмент пьесы и обсуждал со студентами, какая группа «инструментов» более подходит по характеру для аккомпанемента. Далее проигрывалась вся пьеса с аккомпанементом: студентам нужно было подстраиваться под ритм мелодии играть тише или громче вслед за ней, вступать в аккомпанемент, когда захочется, без сигнала учителя, импровизировать ритмический рисунок в рамках единой метрической пульсации.

Широко использовался прием «игровая партитура». Учитель закреплял на доске круги из разноцветной бумаги и договаривался с обучающимися, какой группе инструментов будет соответствовать каждый круг. Студенты выбирали каждый для себя инструмент определенной группы и назначали «дирижера». Задача «дирижера» – внимательно слушать игру учителя, «включать» и «выключать» группы инструментов в аккомпанементе, прикасаясь к определенному кругу (при этом не спешить переключать руку с одного круга на другой, но дать возможность аккомпанирующим интуитивно найти общий ритм игры, подстроиться друг к другу). Задача остальных

участников – следить за «дирижером»: к какому кругу он прикасается, и какой группе инструментов дает сигнал играть.

Далее к произведению, совместное исполнение которого понравилось больше всего, предлагалось нарисовать собственную партитуру. Студенты объединялись в группы по 4-5 человек и на листе бумаги форматом А3 создавали рисунок, который служил иллюстрацией к пьесе и одновременно игровой партитурой к ней (включал цветовые акценты – сигналы для аккомпанемента разным группами инструментов).

Творческие задания, связанные с темброво-шумовым аккомпанементом и созданием игровых партитур, помогали студентам вслушиваться в музыкальные интонации, соединять их с двигательными, пространственными, цветовыми, зрительными ощущениями. В то же время такие задания становились методическим материалом для будущих педагогов – давали представления о практических методах слушания музыки с детьми в опоре на их эмоционально-образную сферу, сенсорные ощущения.

Музыка для детей, написанная европейскими композиторами XIX века, отличается программным содержанием. Начал эту традицию Р. Шуман, отразив в своем «Альбоме для юношества» сценки из детской жизни и сюжеты, интересные детям (игры, сказки, праздничные развлечения). В дальнейшем эту традицию продолжили европейские композиторы («Детский альбом» П.И. Чайковского, «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского, «Карнавал животных» К. Сен-Санса, «Детский уголок» М. Равеля, музыкальные пьесы о сказочных кобальтах и гномах Э. Грига, многочисленные оперы и балеты на сказочные сюжеты русских композиторов и т.д.)

В XX веке произведения для детей, написанные композиторами-классиками, нашли яркое воплощение в мультипликации. На своих занятиях мы знакомим студентов с мультфильмами, в которых наиболее ярко передана драматургия музыкального произведения, анализируем нюансы музыкальной формы, удачно воплощенные в движениях персонажей, в развертывании сюжета.

На практических занятиях студенты с удовольствием работают над созданием собственных мультфильмов к произведениям детского репертуара. Для этого используются несложные приемы. Например, в процессе звучания музыки постепенно заполняется чистый лист заранее нарисованными и вырезанными фигурками по придуманному сюжету (весь процесс запечатлевается на видео). Другой прием – отснятые кадры с пластилиновыми героями (меняющими позы, выражения лиц), которые komponуются в соответствии со звучащей «за кадром» музыкой и т.д.

Наши наблюдения за студентами на практических занятиях, в которых они вовлекались в полихудожественную деятельность, позволили сделать следующий вывод. Выполнение творческих заданий на полихудожественной основе помогает китайским студентам при освоении курса истории европейской музыки: активизирует личностный эмоциональный опыт, помогает понять смысловое содержание структур и интонаций музыки иной традиции, стимулирует интерес к ее самостоятельному изучению и в целом делает изучение этого курса практически значимым для их будущей профессиональной деятельности.

Список источников и литературы

1. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников: рекомендации к разраб. комплекс. программ по искусству для шк. и внешкол. занятий / под ред. Г.Г. Шевченко, Б.П. Юсова. Луганск: [б. и.], 1990. 187 с.
2. Гуань Юе, Куприна Н.Г. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплине «Музыкальное искусство с практикумом»: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Уральский государственный педагогический университет. Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. 1 CD-ROM.
3. Савенко С.В. Достижения современной китайской системы музыкального образования // Теория и практика образования в современном мире: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2018 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2018. С. 57-60. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/277/14053/> (дата обращения: 13.09.2019)
4. Савенкова Л.Г. Педагогика искусства и научная школа Б.П. Юсова // Интеграция – основа продуктивных моделей современного гуманитарно-художественного образования: материалы Всерос. конф., 01-03 нояб. 2010 г., Москва / Ин-т худож. образования РАО. М., 2010. С. 4-8.
5. Чжан Цин. Идеи К. Орфа в музыкально-ритмическом воспитании дошкольников в Китае // Педагогическое образования в России. 2018. № 7. С. 27-32.

СТИЛЕВАЯ ВИКТОРИНА КАК КУЛЬМИНАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МУЗЫКАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА» В НАЧАЛЬНОМ И СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.С. Жарова,

Пермский музыкальный колледж

Аннотация. Статья посвящена проблемам при выработке навыка по написанию стилевых викторин во время изучения дисциплины «музыкальная литература» в детской музыкальной школе и музыкальном колледже. Описаны основные сложности, с которыми сталкивается преподаватель, предлагаются возможные пути их решения. Дан краткий экскурс в историю понятий «стиль» и «жанр» в отечественном музыкознании. Предложены дидактические материалы в виде таблиц для помощи при написании стилевых викторин.

Ключевые слова: стилевая викторина, музыкальная литература, стиль в музыке, музыкальный жанр, среднее профессиональное образование.

STYLE QUIZ AS A CULMINATION OF DISCIPLINE “MUSICAL LITERATURE” AT THE ELEMENTARY AND MIDDLE LEVELS OF MUSICAL EDUCATION

A.S. Zharova,

Perm Music College

Abstract. The article is dedicated for problems the development of skills of writing style quizzes during the learning discipline “Musical literature” in Music school and Musical college. In it described main difficulties which faced a teacher, offered possible ways of their decisions. It contains the short excursion in the history of terms “style” and “genre” in russian musicology. And in it offered didactic materials as tables for help during writing of style quizzes.

Keywords: style quiz, musical literature, style in a music, musical genre, middle professional education.

С проблемой написания стилевой викторины периодически сталкиваются преподаватели предмета «музыкальная литература» в учреждениях среднего профессионального образования (колледж, училище и т.п.) она со всей остротой заявляет о себе, когда возникает необходимость подготовить студента к конкурсу, олимпиаде, иному мероприятию либо стоит самостоятельная задача развить у студентов стилевое чутье. Во время прохождения курса музыкальной литературы, как правило, преподаватель оказывается в ситуации нехватки времени на освоение основного курса, поскольку в течение учебного года могут возникать ситуации форс-мажора (к примеру, карантин).

Однако в качестве полноценного итога на этапе окончания студентом учреждения среднего звена музыкального образования как раз может стать выработка навыка самостоятельного и осознанного восприятия музыки, который бы включал в себя умение анализировать ее в стилевом и жанровом отношении; вспомнить основные музыкальные темы произведения, узнать его во время звучания.

Чувство стиля является важным компонентом общекультурного кругозора любого образованного человека, потенциального посетителя театров и концертных залов. Поэтому очевидна важность владения стилевым анализом для выпускников детских музыкальных школ и школ искусств, колледжей и училищ.

Практически отсутствуют источники, посвященные непосредственно заявленной проблематике – стилевому анализу в курсе музыкальной литературы музыкальной школы либо колледжа (училища), исследования методического характера, содержащие в себе практические рекомендации по выработке способности написания стилевых викторин у обучающихся / студентов довузовского уровня. Возможно, это связано с тем, что стилевой анализ предполагает достаточно высокую степень обобщения; определенный опыт, жизненный и музыкальный.

В ситуации форс-мажора, связанной с переходом образовательных учреждений нашей страны в дистанционный формат с конца марта 2020 года, возросла потребность в средствах и инструментах для удаленного взаимодействия и, в целом, выработке устойчивых навыков самостоятельной работы у студентов учреждений среднего профессионального образования по аналогии со студентами заочной формы обучения высших учебных заведений. С другой стороны, во время этого периода возросла активность дистанционных конкурсов и олимпиад, появились возможности ведения занятий и подготовки письменных работ в онлайн-формате.

Для участия в одном из таких конкурсов передо мной стояла педагогическая задача подготовить трех студентов специальности «хоровое дирижирование» к написанию стилевой викторины. В конкурсном задании предлагалось определить возможных авторов, предположить стилевую и жанровую принадлежность нескольких предложенных фрагментов с обоснованием своей точки зрения.

В условиях ограниченности времени и занятости по другим учебным дисциплинам студентов выпускного курса среднего звена, единственным методом было полное «погружение» в данную проблематику с выработкой в ограниченные сроки (около трех недель) достаточно устойчивого чувства

стиля. Предстояла непростая работа, поскольку девушки не были студентами, к примеру, теоретического направления, для которых а priori такие навыки необходимы с точки зрения профессионального становления, но определенный азарт и совместное желание справиться с предложенным заданием в сжатый отрезок времени сделали этот «марафон» достаточно познавательным и, думается, небесполезным.

Для начала работы была создана группа в социальной сети «ВКонтакте», объединившая нас со студентами, затем последовала встреча на образовательной платформе Zoom для определения основных моментов, связанных с написанием стилевой викторины, а также был предложен краткий опросник, с целью выяснить и зафиксировать их умения и навыки до начала практических тренировок, некая условная точка отсчета. Перечень вопросов представлен в Приложении № 1. Как выяснилось, студенты имели недостаточный и несистематический опыт написания стилевых викторин в музыкальной школе.

Перед началом практического выполнения викторин необходимо было обратиться к значению основополагающих понятий – стиль и жанр. Для уточнения определений обратимся к истории отечественного музыкознания.

Проблемам стиля и жанра посвящены труды А. Сохора «Эстетическая природа жанра в музыке» (1968); М. Михайлова «Стиль в музыке» (1981); М. Лобановой «Музыкальный стиль и жанр» (1990), Е. Назайкинского «Стиль и жанр в музыке» (2003) и др. Все перечисленные источники предполагают определенную теоретическую подготовку для их освоения; наличие, как минимум, базового уровня познаний в истории и теории музыки. Преподавателям и слушателям университета культуры адресована «брошюра» А. Сохора; труд М. Михайлова носит название «исследование», книга М. Лобановой наименована «научным изданием», а работа Е. Назайкинского является учебным пособием и тоже предназначена для студентов высшего учебного заведения.

За более чем полувековой период (с 1960-х и до начала 2000-х годов), в течение которого были созданы эти исследования, выкристаллизовывается дефиниция стиля в музыке. Хотя первое определение стиля в отечественной истории музыки было дано еще Б. Асафьевым в «Путеводителе по концертам» в 1919 году, но все же оно достаточно прикладное, предназначено «для массового слушателя – любителя музыки» и звучит, как «свойство (характер) или основные черты, по которым можно отличить сочинения одного композитора от другого или произведения одного исторического периода (последования времени) от другого» [1, с. 76–77; цит. по: 2, с. 29]. В своем

труде М. Михайлов, сопоставляя целостный и стилевой анализ музыкального произведения, подчеркивает основную направленность стилевого анализа, как *выявление общего в индивидуальном* (курсив автора – А.Ж.) [2, с. 151] и пишет о том, что «общие принципы анализа до настоящего времени остаются нигде не сформулированными» [2, с. 153]. Однако здесь следует учитывать время написания книги (начала 1980-х годов).

Спустя два десятилетия в учебном пособии Е. Назайкинского представлено уже полное и всеобъемлющее определение: *«Музыкальный стиль – это отличительное качество музыкальных творений, входящих в ту или иную конкретную генетическую общность (наследие композитора, школы, направления, эпохи, народа и т.д.), которое позволяет непосредственно ощущать, узнавать, определять их генезис и проявляется в совокупности всех без исключения свойств воспринимаемой музыки, объединенных в целостную систему вокруг комплекса отличительных характерных признаков»* [3, с. 20]. В европейской истории искусства понятие разрабатывается многими веками ранее, а термин «стиль» встречается еще в музыкально-теоретических трактатах эпохи Возрождения [3, с. 11].

Важной особенностью работы по выработке навыка написания стилевых викторин становится обсуждение хронологических границ эпох в искусстве, для этого студентам предлагается обратиться к справочным материалам, например, в сети «Интернет», а возможно, и собственное создание хронологических таблиц. Непременной составляющей становятся беседы об особенностях каждой эпохи, композиторах-современниках. Как вариант – может быть предложено задание: выполнить схему, содержащую графически представленный жизненный (и/или творческий путь композитора) на общей временной «оси координат». Выполнение этой работы помогает расширить представление о периодах развития музыки, обогатить познания именами композиторов, не изучаемых в музыкальной школе и среднем звене. В то же время, это способствует систематизации знаний в музыкальной сфере и, в целом, в области искусства.

Примеры подобных таблиц встречаются в информационной сети «Интернет» в широкой градации – от самых простых, адресованных учащимся музыкальных школ, до достаточно глубоких, информативных и предназначенных студентам средней и высшей ступени музыкального образования либо продвинутым любителям искусства. В некоторых из них отражено развитие исключительно западноевропейской музыки, другие содержат упоминания отечественных авторов; возможна соотнесенность с

историческими событиями или наличие иллюстраций (портреты композиторов).

Одним из обсуждаемых вопросов во время работы над стиливыми викторинами должен стать авторский «почерк» композитора. Как известно из творческих биографий, он может меняться на протяжении жизни, эволюционировать, формируется под воздействием условий жизни, географического перемещения и оценки его музыки современниками.

Важным вопросом для рассмотрения и обсуждения должен стать культурно-исторический контекст (в связи с общественно-политическими событиями, строем, эстетической парадигмой той или иной эпохи). Значительно расширит кругозор студентов и упоминание творцов (художников, писателей, поэтов и др.) из смежных видов искусства. Как показывает практика, эрудированность студентов в этой сфере оставляет желать лучшего и то, что было пройдено в курсах Мировой художественной культуры, Истории, Литературы складывается в довольно мозаичную картину, порой далекую от стройной системы. Работа над написанием стиливых викторин, таким образом, имеет задачу высшего порядка – систематизацию знаний по ряду дисциплин, пройденных в среднем звене музыкального образования и ранее, учит самостоятельно мыслить и применять имеющиеся знания на практике.

На этапе подготовки к занятиям со студентами необходимо было структурировать собственные представления о методике написания стиливой викторины и разработать дидактический материал – таблицу, графическое обобщение основных направлений истории искусства, включающую в себя стили европейской профессиональной музыки от Средневековья до наших дней, не затрагивающую устную доисторическую музыкальную традицию. При этом были подобраны ассоциативные иллюстрации, помогающие определять музыкальные примеры и фиксировать в памяти визуальный облик того или иного стиля. Периодизация (временные границы) приведена в соответствии с электронным ресурсом [5].

Сами студенты сообщили, что им проще писать стиливые викторины с использованием этой таблицы. Данный вариант наглядного пособия является условным и может быть дополнен, расширен, видоизменен. Среди направлений отсутствует реализм, поскольку «у всех выдающихся композиторов 19 в. романтические элементы тесно переплетались с реалистическими. Такое переплетение характерно для оперного творчества...», к примеру, Дж. Верди, Р. Вагнера, Ж. Бизе – [4]. Особенное развитие реализм получает в творчестве композиторов русской оперной школы (А. Даргомыжский, М. Мусоргский и т.д.). Поэтому был разработан второй вариант таблицы: более развернутый,

содержащий в себе и реализм, и направления неакадемической музыки, который может быть адресован учащимся старших классов музыкальных школ и школ искусств.

Основные методические рекомендации по написанию стилевых викторин содержатся в Приложении к упомянутому учебному пособию Е. Назайкинского «Стиль и жанр в музыке», где представлены задания, первое из которых так и названо «Слуховая экспертиза стилей» [3, с. 231–232]. Одним из условий его выполнения названо наличие достаточного музыкального опыта (в нашем случае – студенты выпускного курса музыкального колледжа, окончившие до этого музыкальные школы). Участникам предлагается прослушать пять фрагментов произведений разных эпох, национальных школ и художественных направлений. После звучания фрагмента дается 2–3 минуты на запись своих суждений, предполагается до 40–50 минут в целом на прослушивание предложенных образцов музыки и письменную фиксацию их характеристик.

Подбор фрагментов автор ограничивает академической профессиональной ветвью, при этом предлагается следующая пропорция: три образца – из произведений композиторов-классиков и романтиков; один – из музыки эпохи барокко и один – из современной музыки. Важными являются два уточнения: музыка не должна быть знакомой/известной/часто звучащей, и фрагмент должен начинаться с ключевой начальной музыкальной темы для упрощения распознавания.

Далее следуют несколько рекомендаций, первая из которых относится к предварительной работе по отбору материала и созданию «комплекта» звукозаписи (в наших реалиях компьютерного воспроизведения звука – важное уточнение: треки произведений должны быть освобождены от наименований в теле звукового файла); вторая касается вполне понятного в контексте специфики восприятия соображения о контрастности фрагментов; третья – дает установку на выделение соответствующих уровней стилевой характеристики (исторический, стилевой и жанровый), с акцентированием того, что определение «композитора и названия произведения совершенно не обязательно»; затем – обобщение результатов преподавателем и сообщение «аудиторам» названий прослушанных образцов с указанием исторической эпохи, национальной школы и т.п. [3, с. 232].

В процессе подбора музыкальных комплектов для викторин нами была выдержана логика «от простого – к сложному», т.е. от наиболее контрастных музыкальных фрагментов, чтобы студенты освоились и более уверенно чувствовали себя впоследствии. Постепенно уровень фрагментов усложнялся, включались менее контрастные в стилевом отношении и сложнее

дифференцируемые музыкальные произведения уже не в широкой градации – от фольклора до популярной музыки XX века, а в пределах сочинений XVII–XX веков. Это стало уже сложнее атрибутировать, начались проблемы с различением позднего стиля классиков и романтиков, позднего ренессанса и раннего барокко, зрелого романтизма XIX-го и модернизма XX века. Подобные дефиниции, на самом деле, могут быть непросты и для студентов-теоретиков, и для взрослых музыковедов, однако умение ориентироваться в музыке на слух, подтверждая свои субъективные ощущения объективными доводами, является важнейшим при выпуске из стен учреждений как дополнительного, так и профессионального образования.

Набор музыкальных фрагментов направлялся студентам дистанционно. После их аналитической работы проделывался разбор допущенных ошибок, который обсуждался сначала индивидуально и затем в группе.

Способность атрибуции фрагмента произведения привычнее воспринимается на занятиях по истории музыки в высшем учебном заведении, консерватории, предполагает уверенное знание нотного материала определенного курса и навыки анализа и исполнения разностилевых музыкальных сочинений, полученные в колледже (училище). Задание требует знания партитур, наличия опыта осознанного слушания музыки и, конечно, общекультурного кругозора, умения логически мыслить и излагать свои суждения.

При выполнении стилевой викторины необходимо указать и на момент субъективности, прививание студенту стилевого чутья, привычки прислушиваться к собственному ощущению музыки, эмоциональному ее восприятию. Это нисколько не противоречит объективно-логическому подходу, ведь собственно, сам стиль *«представляет собой <...> объективно-субъективную систему свойств, в строении которой важны как составные элементы объективного порядка, так и элементы собственно идеальные, индивидуальные, принадлежащие сознанию музыканта и слушателя»* (выделено автором – А.Ж.) [3, с. 38].

В то же время необходимо опираться на четкую конструкцию объективных характеристик музыки. Фокус внимания студентов был нами сосредоточен на нескольких ключевых моментах: определение СТИЛЯ (ЭПОХИ) – ЖАНРА – АВТОРА. При этом предположение о стиле не должно быть отъединенным от времени создания произведения; установление жанра соотносится с тембровыми особенностями фрагмента, а обозначение автора не усложняет задачу, а в чем-то упрощает ее, поскольку при определении

персоналии, из круга множества факторов сразу возникает жанрово-стилевой контекст.

С точки зрения базовых методических принципов педагогики, одним из основных являются системность освоения материала, регулярность выполнения заданий. Поэтому с небольшим временным интервалом студентам предлагались викторины из семи фрагментов. После выполнения заданий в процессе обсуждения результатов уточнялись характерные черты гармонии и инструментовки каждого стиля, отличительные особенности «творческого почерка» композиторов, являвшихся представителями той или иной эпохи.

О стиле было сказано выше, а вот понятие жанра тоже нужно было ввести в круг нашей работы со студентами. На относительность определения жанра музыки, ввиду ее беспредметности и отсутствия конкретности изображения подобно живописи и литературе указывает А. Сохор: «деление на жанры, исходящее из содержания, и особенно – от объекта изображения, в полной мере применимо только тогда, когда музыка соединяется со словом или драматическим действием. Следовательно, оно не может быть всеобщим» [6, с. 10]. Наиболее применимым и актуальным видится определение, данное Е. Назайкинским: *«Жанры – это исторически сложившиеся относительно устойчивые типы, классы, роды и виды музыкальных произведений, разграничиваемые по ряду критериев, основными из которых являются: а) конкретное жизненное предназначение (общественная, бытовая, художественная функция), б) условия и средства исполнения, в) характер содержания и формы его воплощения»*. Здесь же подчеркивается его важнейшее структурное и основополагающее свойство: *«Жанр – это многосоставная, совокупная генетическая (можно даже сказать генная) структура, своеобразная матрица, по которой создается то или иное художественное целое»* (выделено автором – А.Ж.) [3, с. 94–95].

Жанровые признаки произведения рассматриваются в тесной связи со способом исполнения и предназначения музыки. Этот же автор пишет о том, что *«жанры – это реальная связь музыки с жизнью»* (выделено автором – А.Ж.) [3, с. 80]. Необходимо акцентировать в работе со студентами, что в жанрах нужно различать присутствующие в них «внемузыкальные элементы» [3, с. 127]: речевое начало, театрализация (жест), сугубо бытовое предназначение (колыбельная и т.д.). Желательно, чтобы студент имел достаточно четкое представление о системе жанров в музыке, умел в них ориентироваться и дать элементарные определения основным из них. Необходимо представлять структуру произведения, количество частей, особенности музыкального языка, типичные для каждого раздела (части

симфоний, сонат; основные оперные формы и пр.). Определение жанра может быть затруднено, если для анализа представлен инструментальный фрагмент театральных жанров (оперы, балета), или вокальных (кантата, оратория). Тогда на помощь приходит умение «моделировать» предполагаемое «целое» из звучащего фрагмента, формулировать предположение об общем на основании признаков, проявляющихся в частном. Атрибуция жанра важна с точки зрения «привязки» к определенной исторической эпохе и служит дополнительной «координатой на карте» истории музыки.

Несмотря на то, что здесь есть возможность ошибиться, тем не менее, нужно приучать студентов к вдумчивому слушанию музыки, регулярному знакомству с новыми произведениями и вниманию к деталям музыкального языка. Важно учитывать при анализе каждый параметр: фактура, ритм, тембр, гармония, интонация и т.д., что может стать ключевым в определении стиля эпохи. Следует уделять внимание обсуждению национальных особенностей музыкального колорита и отражению их в произведениях (к примеру, черты стиля вербункош – помогут определить музыку Ф. Листа, мелодии и ритмы польских танцев – Ф. Шопена и т.п.).

Крайне желательны навыки работы с нотным материалом. В курсе музыкальной литературы в колледже мы практикуем это после изучения творчества определенного композитора. Студентам предлагаются фрагменты клавира или партитуры знакомых им произведений, и они должны назвать их, определить часть и раздел формы. Надо заметить, что подобное задание может вызывать трудности, если отсутствует словесный текст или это фрагмент оркестровой партитуры. Во время прослушивания всех произведений на занятиях по музыкальной литературе желательно следить по нотам во время звучания музыки, однако это бывает сложно для студентов вокальной, эстрадных специальностей; тем, кто не имеет базы музыкальной школы или привык работать исключительно с одной нотной строкой.

В результате нашей работы с тремя студентами они продемонстрировали неплохие результаты при участии в дистанционном конкурсе, получив 6, 8 и 9 баллов соответственно из 10 возможных. По отзывам студентов это был очень интересный и полезный для них опыт, который, несомненно, пригодится им в дальнейшем обучении или профессиональной деятельности.

Список источников и литературы

1. *Асафьев Б. В.* Путеводитель по концертам. Выпуск I. Словарь наиболее необходимых музыкально-технических обозначений. Пг., 1919; 2-е изд. М., 1978. 200 с.
2. *Михайлов М.К.* Стиль в музыке. Л.: Музыка, 1981. 264 с.

3. Назайкинский Е.В. Стилъ и жанр в музыке: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 248 с.
4. Недошивин Г. А., Келдыш Ю.В. Реализм [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.belcanto.ru/realism.html>
5. Основные эпохи развития музыки. Краткий справочник [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infoselection.ru/infokatalog/muzyka/muzyka-obshchee/item/545-istoriya-muzyki-muzykalnye-epokhi>
6. Сохор А.Н. Эстетическая природа жанра в музыке. М.: Музыка, 1968. 103 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ СТАТУСА ПРЕДМЕТА «МУЗЫКА» И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРЫ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ КАЗАХСТАНА

Л.Т. Калиакбарова,

Казахская национальная консерватория им. Курмангазы

Аннотация: Обучение музыке школьников Казахстана должно стать стратегической целью воспитания культурной нации. Настало время повысить статус предмета «Музыка». Предмет «Музыка» должен стать одним из главных, как: математика, литература, языки и др. В данном вопросе Казахстану необходимо опираться на мировой опыт. Высокоразвитые страны усиливают свои интеллектуальные ресурсы, совершенствуют музыкальную подготовку детей.

Ключевые слова: музыка, культура, искусство, образование, учитель музыки, музыкальная педагогика.

ACTUAL PROBLEMS INCREASING THE STATUS OF THE "MUSIC" SUBJECT AND IT'S SIGNIFICANCE IN THE TRAINING OF KAZAKHSTAN'S GROWING GENERATION CULTURE

Л.Т. Калиакбарова,

Казахская национальная консерватория им. Курмангазы

Abstract: Teaching music to schoolchildren in Kazakhstan should become a strategic goal of educating a cultural nation. It's time to upgrade the status of the Music subject. The subject "Music" should become one of the main subjects, such as mathematics, literature, languages, etc. In this matter, Kazakhstan needs to rely on world experience. Highly developed countries are strengthening their intellectual resources, improve children's musical training.

Keywords: music, culture, art, education, music teacher, music pedagogy.

В настоящее время, когда во всем мире активно происходят политические, макроэкономические процессы, очень важна духовная

составляющая казахского народа. Именно она придает силу и веру в нерушимость молодого независимого Казахстана, являясь шагом навстречу будущему становлению единой Нации сильных и ответственных людей.

Культура Казахстана, встроенная в политико-экономические и социальные сферы, также стремится к интеграции в мировое пространство, с учетом современных тенденций его развития. Музыкальное образование, играя исключительную роль в духовной жизни общества, создает ценностные ориентиры общества, его идеалы, формирует социально-культурные и нравственные приоритеты, кодексы поведения. Культура и искусство имеют важное значение в формировании имиджа любой страны на мировой арене, укрепляя ее международный престиж. Функционирование культуры и искусства невозможно без системы музыкального образования, формирующего творческих деятелей, с одной стороны, и художественную аудиторию - с другой [1, с. 3].

Постановка проблемы актуализации обучения музыке школьников страны вызвана общностью проблем в сфере культурного строительства в Республике. Эти проблемы связаны с глобальными вызовами современности и наболевшими вопросами в развитии музыкального образования в Казахстане. Мы считаем, что настало время по новому взглянуть на предмет «Музыка». Он должен стать одним из важнейших, наряду с математикой, литературой, языками и др. Нельзя не признать того факта, что до сих пор в ряде общеобразовательных школ Казахстана сохраняется субъективное мнение об уроках музыки как развлекательных.

В данном вопросе Казахстану необходимо опираться на мировой опыт. Давно известно, что высокоразвитые страны для увеличения своей конкурентоспособности активно усиливают интеллектуальные ресурсы, совершенствуя музыкальную и, в целом, художественную подготовку подрастающего поколения. Так, к примеру, на заседании международного конгресса «Искусство в образовании» ЮНЕСКО (в переводе «Организация объединенных наций по образованию, науке и культуре») была озвучена мысль о том, что «Искусство – не довесок и не помеха образовательному процессу, а его двигатель, катализатор и локомотив. Без художественного образования всякое иное образование неполно, половинчато и неэффективно» (Лиссабон, 2006 г.) [2, с.16].

Опыт передовых стран (Япония, Южная Корея, Германия, Финляндия) доказывает, что экономические успехи этих государств напрямую связаны с широким бесплатным доступом их подрастающего поколения к искусству. Так, в той же Финляндии на протяжении многих лет налоги от шоу-бизнеса

направляются на всеобщее музыкальное образование, чтобы каждый мог научиться играть на музыкальном инструменте не в ущерб семейному бюджету. Страны Азии не только не ограничивают долю искусств в школьной программе, но и усиливают их влияние на подрастающее поколение за счет разнообразных внеклассных художественных занятий. Это и посещение музеев, занятия в школьном театре, оркестре или хоре.

Наукой доказано, что занятия музыкой позволяют успешно решать самые сложные задачи современной экономики и государственного управления. Музыка – наилучший путь к жизненному успеху! Не случайно Альберт Эйнштейн играл на скрипке, а профессора-математики Оксфорда составляют 70% членов университетского музыкального клуба. Агата Кристи свой первый рассказ написала о том, почему ей так трудно играть на фортепиано на сцене. Кондолиза Райс, напротив, больше всего любит играть на публике, а Билл Клинтон уверен, что без саксофона никогда не стал бы президентом Америки. Психологи доказали, что маленькие ученики-музыканты знаменитого Шиници Сузуки обошли своих сверстников по уровню структурного мышления, а фирма Microsoft предпочитает сотрудников именно с музыкальным образованием. Меломаны-литераторы Тургенев и Стендаль, Борис Пастернак и Лев Толстой, Жан-Жак Руссо и Ромен Роллан, каждый из которых знал не один иностранный язык, рекомендуют всем будущим полиглотам занятия музыкой [3].

На наш взгляд, реализация в решении поставленных вопросов может стать основой для укрепления статуса Казахстана в мировом сообществе, как значимого государства в сфере образования, культуры и искусства.

Сегодня нельзя отрицать факта определенного манипулирования сознанием подростков и молодежи. Широкое распространение массовой музыкальной культуры, которая также относится к сфере искусства (шоу-бизнес), активно продвигает индустрию развлечений с присущими ей особенностями: приоритет востребованности имиджевых стандартов и культа эстрадных звезд в ущерб художественному качеству. В связи с этим в области музыкального образования встают новые задачи, связанные с поиском новых средств привлечения подрастающего поколения к высокому искусству; с расширением новых форм и методов работы со слушательской аудиторией, с повышением квалификации и переподготовкой педагогов и просветителей, пропагандирующих искусство и культуру в молодежной среде.

Актуализация общего музыкального образования в школах Казахстана поможет уже с ранних лет привить детям любовь к прекрасному. Через искусство дети лучше понимают сложность мира и бытия. Психологи

утверждают, что дети, которые с малых лет знают, что такое красота, не способны ни на подлость, ни на радикализм, ни на разрушение общества.

Образовательная программа "Музыкальное образование" Казахской национальной консерватории имени Курмангазы, разработанная по инициативе автора статьи, в настоящее время сосредоточила свою деятельность на развитии, актуализации системы стратегических приоритетов, ведущих направлений и тенденций в подготовке будущих учителей музыки XXI века. А именно: формирование поликультурной креативной личности музыканта-просветителя, нацеленного на непрерывное саморазвитие и способного действовать творчески во всех сферах жизни. Это обуславливает новый подход в воспитании специалиста, который должен уметь не только профессионально проводить музыкальные уроки, но и организовывать внеклассную творческую работу, развивать у детей навыки восприятия и понимания прекрасного.

Необходимыми и безотлагательными становятся задачи своевременных и оригинальных поисков психолого-педагогической науки, музыкознания в решении накопившихся проблем и формировании современного уровня профессиональной компетентности. Обращение к современным задачам педагогики музыкального образования обнаруживает необходимость в подготовке педагога-музыканта качественно новой формации – не столько узкого специалиста-предметника, сколько универсально образованного музыканта-просветителя, обладающего высокой культурой, богатым личностно-творческим потенциалом, высокими профессиональными компетенциями (музыкально-исполнительскими, организационно-управленческими и др.).

Повышение уровня значимости как школьного, так и вузовского музыкального образования в целом требует согласованных действий между различными уполномоченными органами власти (государственными и местными). Прежде всего, на наш взгляд, необходимо формирование на государственном уровне отношения к музыкальному образованию как особо значимой сфере человеческой деятельности, жизненно необходимой для развития общества, включающей в себя:

- усиление роли музыкального образования на всех ступенях средней школы;
- непрерывное обновление программно-методического обеспечения, содержания, форм и методов музыкального образования с учетом лучшего отечественного опыта и мировых достижений;
- активное участие средств массовой информации в художественно-просветительской деятельности, создание современных культурно-

просветительских программ, обеспечение квалифицированного информационного освещения мероприятий в области художественно-просветительской деятельности;

- развитие системы подготовки и переподготовки профессиональных кадров с учетом реальных общественных потребностей, новых тенденций в развитии национальной художественной культуры и мирового опыта;

- укрепление материально-технической базы образовательных учреждений (музыкальные инструменты, материальное стимулирование учителей музыки).

Преодоление существующих противоречий и проблем является одной из важных задач в модернизации культурного воспитания подрастающего поколения в Казахстане. Указанные приоритеты в сфере музыкального образования имеют государственное значение, как в воспитании культурной Нации страны, так и в развитии культурной политики Казахстана в целом. Реализация поставленных задач будет служить, на наш взгляд, значительному росту творческого потенциала граждан РК, процветанию культуры и искусства нашего народа.

Список источников и литературы

1. Калиакбарова Л.Т. Новые подходы КНК им. Курмангазы в развитии образовательной программы 5B010600-"Музыкальное образование" и ее значение в стратегии культурной политики Казахстана // Материалы международной учебно-методической конференции «Практика совершенствования учебного процесса и содержания образования: современные тренды». Алматы, 2017. - С. 3-11.

2. Кирнарская Д.К. Зачем нужно массовое музыкальное образование? Доказательство «от противного» // Материалы международной научно-методической конференции «Актуальные проблемы совершенствования программ непрерывного образования: школа-колледж-вуз-послевузовское образование в сфере искусства». Алматы. 2019. – С.15-27.

3. Кирнарская Д.К. Материалы лекций «Музыкант XXI века: кто он?». Алматы, 2016.

МОТИВАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ш.Б. Косикова,

Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы

Аннотация. В настоящей статье рассматривается понятие «мотивация» применительно к процессу музыкального образования детей. Отмечены наиболее эффективные методы обучения, позволяющие достичь высокого уровня мотивации учащихся, обучающихся музыке, среди которых наиболее эффективным для достижения поставленной цели признан метод активного обучения. Рассмотрена система различных мотивов, побуждающих детей к учебной деятельности. Особое внимание уделяется процессу формирования и развития мотивов и потребностей; акцент делается на важности личностного подхода к обучению с учетом индивидуальных особенностей и способностей каждого обучающегося.

Ключевые слова: мотивация, методы обучения, активное обучение, музыкальное образование, мотивация обучения.

MOTIVATION TO LEARN AS PART OF THE MUSIC EDUCATION PROCESS

SH.B. Kosikova

Kazakh National Pedagogical University named after Abay, g. Almaty

Annotation. This article discusses the concept of "motivation" in relation to the process of musical education in children. The most effective methods of teaching that allow to achieve a high level of motivation of students studying music are noted, among which the most effective method for achieving this goal is recognized as the method of active learning. The system of various motives that encourage children to study is considered. Special attention is paid to the process of formation and development of motives and needs; emphasis is placed on the importance of a personal approach to learning, taking into account the individual characteristics and abilities of each student.

Keywords: motivation, teaching methods, active learning, music education, learning motivation.

Мотивация к обучению – важнейшая составляющая процесса воспитания детей. Деятельность приводит к эффективным и качественным результатам, если человек при ее выполнении имеет сильные стимулы, позволяющие ему действовать с полной отдачей, активно, преодолевая трудности, не отвлекаясь на второстепенные вещи. Это относится и к любой учебной деятельности,

которая будет более успешной, если ученик положительно относится к самому учебному процессу, имеет познавательный интерес, чувство долга и ответственности, имеет потребность в приобретении новых знаний, умений и навыков.

Образовательный процесс в первую очередь направлен на развитие личности учащихся, на формирование и расширение стремлений детей (мотивацию их деятельности). В настоящее время вопрос изучения мотивационной сферы учеников стоит достаточно остро, поскольку в педагогической практике формирование мотивации протекает преимущественно спонтанно, неконтролируемо и является скорее достижением самих преподавателей, чем результатом вдумчивой, организованной системной работы.

По результатам имеющихся исследований М.Г. Никитской и Н.Н. Толстых установлено, что учебная деятельность школьников стимулируется целой системой различных мотивов [3]. В каждом возрасте и для каждого отдельного ученика одни и те же мотивы будут иметь различную побудительную силу: одни будут ведущими, главными, другие – второстепенными, дополнительными, подчиненными ведущим мотивам. Так, в одном случае, ведущими мотивами могут быть желание быть отличником, завоевать лидерское положение в классе и уважение сверстников, в другом – желание поступить в определенный вуз, соответствовать предъявляемым требованиям, а в третьем – интерес к самим знаниям. Одной из важнейших задач учителя является установление ведущего мотива ученика в каждом отдельном случае.

В современной системе образования формирование творческих качеств детей происходит на уроках эстетического цикла, в который входят и уроки музыки. При обучении музыке у детей развивается художественно-образное, эмоционально-ценностное восприятие произведений музыкального искусства. Есть возможность выразить свое отношение к окружающему миру, показать возможность своего личного происхождения через творческую самостоятельную деятельность. Искусство, музыка как художественный способ познания явлений жизни имеют один общий объект – человека со всеми его общими и индивидуальными чертами и особенностями.

Теория и методика музыкального образования предлагают достаточно общие подходы к профессиональному воздействию на своих учеников и их способности. При этом каждый педагог чувствует, что общих подходов зачастую недостаточно, нужен индивидуальный «ключ» к личности каждого ученика, специальные психолого-педагогические методы воздействия.

Довольно часто для более эффективного обучения детей педагогу требуется умение отказаться от лидерской позиции в творческом процессе или в процессе генерации идей; способность быть ведомым, а не ведущим – провоцировать своих подопечных на проявление большей самостоятельности и, как следствие, учить их брать на себя ответственность; высокий уровень эмпатии и т. д. В работах авторов Марианны Алеззи, Гаэтано Раппо, Аннамари Пеппи [6] такой подход, предполагающий активное творческое, эмоциональное и интеллектуальное участие детей, возможен только под тщательным руководством талантливой педагога при создании для них особой атмосферы – поощрения без оценки, психологического настроя (мотивации) на достижение успеха, а не на предотвращение неудачи.

Хорошо организованный психолого-педагогический процесс обучения музыке позволит учителю сделать правильный выбор среди методов обучения и тем самым максимально повысить мотивацию к достижению результатов. Выделим и более подробно проанализируем несколько фундаментальных аспектов, влияющих на совершенствование мотивационной сферы учеников:

- ориентация на личность ученика с его индивидуальными особенностями и способностями;
- создание благоприятной атмосферы, акцент на стремлении к успеху, а не на страхе неудачи;
- организация самостоятельной деятельности, стремление к саморазвитию;
- выбор эффективных форм обучения.

Ученые Сюзанна Хиди и К. Энн Реннингер [5] считают, что возникновение индивидуального интереса к любому предмету является следствием так называемого «ситуационного интереса», поддерживаемого учителем. Как отмечает А.В. Торопова, «психологический аспект музыкально-педагогического воздействия делает каждого педагога не только учителем, но и наставником... но и диагностом особенностей индивидуальности каждого ученика, музыкальным психологом, подбирающим индивидуальные методы его музыкально-психологического развития, и арт-терапевтом – в случае необходимости «помощи» или восстановления прогрессивности в этом развитии» [4].

Согласно принятому в психологии определению, способности – это индивидуально-психологические характеристики, отличающие одного человека от другого. Способности также определяются как особенности, связанные с успешным или неуспешным выполнением какой-либо деятельности. В этой же деятельности происходит развитие и совершенствование способностей.

Следовательно, индивидуальные особенности ученика должны быть ведущим ориентиром для преподавателя при построении стратегии образовательного процесса.

Здесь очень важна диагностика педагогом «первичной зоны музыкальности» ученика, поскольку ведущая зона для каждого ученика может быть разной. Правильное выявление ведущей «первичной» зоны поможет педагогу грамотно воздействовать на каждого конкретного ученика и реально повысить эффективность его музыкальной деятельности, найти ключ к повышению мотивации. Первичные зоны могут быть сосредоточены вокруг нескольких областей:

1) вокруг эмоционально-телесной реакции на музыку, так называемой музыкальной реактивности. Эта область определяется как сенсорная чувствительность к музыке, и ученик может быть диагностирован как «субъект музыкального восприятия»;

2) вокруг активной социальной чувствительности, когда ученик стремится к коллективной музыкальной деятельности, активному учебному процессу, у него есть организаторские способности и желание принимать как можно большее участие в социальных общественных проектах (концертах, мероприятиях и т. д.). Такой ученик может быть диагностирован как «музыкальный коммуникатор»;

3) вокруг духовно-личностного развития ученика (А. Эллиот, К. Мураяма [5]), когда музыкальность проявляется в стремлении к музыкальным знаниям и погружению в материал даже после школьных занятий, в поиске образов и смыслов изучаемого в данный момент музыкального стиля и языка.

Зная об особенностях ведущих «первичных зон музыкальности», педагог может избежать ряд ошибок. Так, неактивность ученика на уроке, его закрытость могут восприниматься учителем как слабый уровень его музыкальности, отсутствие потребности (мотивации) в музыкальной деятельности, когда на самом деле у данного ученика может быть слабо развита социальная потребность и образовательная коммуникация (социальная чувствительность), что никоим образом не влияет на его глубокий интерес к музыке и эмоциональную отзывчивость. Этот пример показывает, что за внешними признаками отсутствия интереса и мотивации у ученика могут скрываться совершенно иные проблемы, требующие от учителя умения найти индивидуальный подход к каждому ученику, умения диагностировать психологические и профессиональные качества и способности ученика.

Среда обитания – основа любой мотивации. В настоящее время в психолого-педагогической науке проблема учебной мотивации изучена

достаточно широко. Часто система ценностей учеников (и, соответственно, мотивация их деятельности) формируется молодежной средой. Родители играют значительную роль в создании благоприятной атмосферы, способствующей личностному и профессиональному росту ученика. Если в семье доминирует жесткий авторитарный стиль воспитания, где подавляются эмоции и потребности ученика, то значительно снижается его познавательное развитие, происходит внешнее (телесное) и внутреннее (эмоциональное) сужение, а ресурсы направляются не на получение знаний, а на решение внутрисемейных конфликтов, поиск путей установления отношений с самыми близкими людьми. Этот путь развития ученика существенно влияет на его учебную деятельность, может стать основной причиной неуспеваемости в школе, проблем поведения, невротических заболеваний.

Если ведущей эмоцией ученика в учебной деятельности является страх (боязнь неудачи, наказания, плохих отметок), то вся его деятельность, все устремления будут направлены на то, чтобы избежать неудачи. Ученик будет крайне неуверен в себе, любая критика будет восприниматься резко негативно, учебная деятельность будет связана с отрицательными эмоциями и не принесет удовольствия. Мотив избегания неудачи не приведет к положительным результатам обучения, этот путь регрессивен. Такие дети в основном связывают свои неудачи с отсутствием способностей, невезением, они не верят в успех своей деятельности, а если такое случается, то оправдывают это простотой выполнения задания или простым везением. Страх неудачи часто приводит к нежеланию брать на себя даже самые простые задачи.

Дети, мотивированные на достижение успеха, будут вести себя иначе. Обычно они видят перед собой определенную позитивную цель и активно включаются в процесс ее достижения, выбирая подходящие средства для реализации. Они грамотно оценивают свои способности и возможности, сильные и слабые стороны. Они позитивно воспринимают учебную деятельность, где преобладают эмоции интереса и возбуждения, мобилизуются внутренние ресурсы, концентрируется внимание на решении учебной задачи. Неудача будет восприниматься ими менее болезненно и расцениваться как опыт, необходимый для дальнейшего успеха. Очевидно, что в учебной деятельности, как и в жизни, необходимо развивать у детей стремление к успеху, проектировать ситуации, способствующие успешному выполнению деятельности – «ситуации успеха».

Божович Л.И. [2] показала, что «многоинтервальные» и «описательные» оценки повышают учебную мотивацию учеников, в то время как традиционные

оценки повышают тревожность и не способствуют их вовлечению в учебный процесс.

Обучение детей является одной из главных задач педагога и верным способом повышения мотивации и улучшения результатов учебной деятельности. Самостоятельная работа является неотъемлемой частью учебного процесса. Знаменитый педагог-музыкант Г.Г. Нейгауз считал, что учитель должен как можно скорее стать ненужным своему ученику, то есть привить ему такие качества, как самостоятельное мышление, стремление к самопознанию и умение достигать поставленной цели.

Связь между развитием креативности и развитием самостоятельности очевидна. Без независимости творчество не может ни возникнуть, ни существовать. Творческая деятельность – это процесс самостоятельной деятельности, свободной и индивидуальной. Поэтому развитие творческой личности должно начинаться с развития самостоятельности, с формирования желания и способности к самовыражению, с создания условий, при которых активность и инициатива ученика уважаются и поощряются. Уважая мысли, чувства и идеи своего ученика, учитель учит его уважать себя и других людей. Самоуважение переориентирует поведение ученика на самообразование и самообучение.

Воспитание самостоятельности должно начинаться с первого урока. Чтобы научить ученика быть творческим в учебе, учитель должен всегда оставлять ученику «пищу» для размышлений и самостоятельного поиска. Коучинг ученика на соответствие определенным требованиям не приводит ни к творческому развитию, ни к повышению мотивации. Музыкальные произведения, выученные под наблюдением и руководством учителя, забываются почти сразу после сдачи экзамена, так как учитель тратит ресурсы на детальное изучение произведения или этюда вместо того, чтобы научить ученика работать над ними самостоятельно. Привыкая к тому, что всю интеллектуальную и поисковую творческую работу выполняет учитель, ученик становится пассивным участником учебного процесса и не стремится ни к какой самостоятельности. Аналогичное исследование было проведено зарубежными учеными Алланом Уигфилдом, Джоном Т. Гатри [9] в области начального образования на примере уроков чтения. Установлено, что дети, выполнившие задания по чтению художественной и нехудожественной литературы, имели значительную мотивацию к чтению и демонстрировали высокий уровень понимания текста.

Истинно педагогический подход заключается в том, чтобы научить ученика работать самостоятельно. Для этого, начиная с первых уроков,

учителю необходимо четко представлять, какие знания, советы, методы, приемы и упражнения ученик получит от него для дальнейшей работы без помощи учителя.

Ученик должен уметь «переносить» все теоретические знания и практические навыки, приобретенные на уроке, на домашнее задание. Четкие цели и знания, полученные на уроке, являются основой успешной самостоятельной работы. Западные ученые пришли к выводу, что мотивация к обучению повышает понимание учениками применимости знаний и умений, полученных на занятиях в дальнейшей жизни. Мотивация – это создание и поддержка интереса учащихся к изучаемому материалу. Чтобы обучение было интересным и эффективным, ученик должен понимать, что и почему он изучает. Новая мысль, идея должна предстать перед ним как логический ответ на возникший вопрос, как выход из любой проблемной ситуации.

Выбор методов обучения для максимальной мотивации достижения может стать довольно сложным для учителя музыки, так как у каждого ученика есть своя мотивация, и иногда ее может определить только психолог. Но есть еще некоторые мотивирующие аспекты, которые наиболее часто встречаются у детей начального образования. Таким образом, основным источником учебной мотивации является ощущение себя активным участником образовательного процесса. Сформированные в этом возрасте установки на активное обучение станут основой образа ученика в будущем.

Метод активного обучения, предложенный в работе Пьератта Дженнифер Рэй [8], предполагает максимальную вовлеченность и активное участие учеников в учебном процессе. В этом случае учитель – это не просто источник знаний и умений, которые он должен передать ученику, он становится координатором, который всячески помогает своим ученикам и побуждает их к действию, организатором интересной и увлекательной атмосферы на уроке, способствующей тому, что ученик сам начинает проявлять активность и интерес к изучаемой теме (занятию, предмету). Метод активного обучения требует от преподавателя гораздо больших энергозатрат и творческого подхода к изложению материала, но дает гораздо большие результаты, чем традиционные формы обучения.

Очевидно, что для того, чтобы эффективно повысить уровень мотивации учеников к занятиям, в ряде случаев учитель музыки должен отойти от традиционных форм обучения и применять современные методы, приемы и формы активного обучения, тем самым пробуждая в своих учениках стремление к поиску, творчеству, самостоятельной деятельности, повышая самооценку учащихся и эффективность их занятий.

Наличие внутренней мотивации к процессу изучения предмета необходимо для наиболее продуктивной учебной деятельности. Существует два основных типа мотивации – стремление к успеху и избегание неудачи. Дети с мотивацией достижения, ориентированные на успех и умеющие преодолевать трудности в достижении поставленной цели, гораздо эффективнее, чем дети, мотивы которых мотивированы страхом неудачи или плохих оценок.

Занятия с учеником, особенно музыкальные – это творческий процесс. Учитель должен реально оценивать свои сильные и слабые стороны, а также возможности и способности своего ученика. Для формирования высокого уровня мотивации своих учеников педагогу необходимо понять и осознать пути развития мотивов и потребностей каждого из них, для чего требуется более глубокое и детальное психолого-педагогическое изучение данной проблемы. В этом и заключается актуальность данного исследования. В большинстве случаев современные дети имеют недостаточное эмоциональное развитие, что затрудняет самовыражение через музыкальное искусство. Чтобы устранить эти психологические зажимы, необходимо разработать такие психолого-педагогические методы и средства, которые позволят максимально раскрыть и эмоционально высвободиться в творческой деятельности.

На уроках музыки необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающегося, применять проверенные и инновационные психолого-педагогические методы, направленные на развитие мотивации к творческой деятельности, что будет способствовать формированию и развитию не только музыкальных способностей, но и общих интеллектуальных способностей обучающегося. Сфера мотивации требует от педагога-музыканта более глубокого и детального изучения и понимания с позиций психологии. Только осознанный, целенаправленный и последовательный подход к изучению и применению методов и приемов мотивации приведет к наиболее эффективному учебному процессу и желаемым результатам.

Список источников и литературы

1. Бабицкая Л.А., Бубнова И.С., Кибальник А.В., Рерке В.И., Федосова И.В. Теоретико-эмпирическое осмысление понятия «жизненная перспектива личности детей-сирот» // Social Sciences. 2016. Т. 11. № 27. С. 6451.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
3. Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 100–113. URL: https://psyjournals.ru/files/93944/jmfp_2018_n_2_Nikitskaya_Tolstykh.pdf (дата обращения: 12.03.2021).

4. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. М., 2010.
5. Хиди С., Реннингер К. Педагог-психолог 41 (2), 111–127 (2006). URL: <https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102>
6. Alezi M., Rappo G., Pepi A. Emotional Profile and Intellectual Functioning: A Comparison Among Children With Borderline Intellectual Functioning, Average Intellectual Functioning, and Gifted Intellectual Functioning (2015) URL: <https://doi.org/10.1177%2F2158244015589995>
7. Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R. A. 3x2 Achievement Goal Model // Journal of Educational Psychology. 2011. Vol. 103. № 3. P. 632–648 doi:10.1037/a0023952.
8. Ray Pieratt J., CGU Theses & Dissertations (2011). URL: <https://doi.org/10.5642/cguetd/13>
9. Wigfield A., Guthrie J.T. Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203874844.ch29>

**МОТИВАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ В ПОДГОТОВКЕ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ УЧЕБНОГО КУРСА
«МУЗЫКАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

Ю.С. Крылова,

Петрозаводская государственная консерватория имени А.К. Глазунова

Аннотация. В статье описываются механизмы мотивации иностранных студентов к музыкально-педагогической деятельности в рамках изучения учебного курса «Музыкальная педагогика и психология». Автор, на основе собственного практического опыта преподавания дисциплины студентам-иностранцам в творческом вузе, раскрывает особенности формирования мотивов учения у обучающихся с помощью традиционных методов и форм организации образовательного процесса.

Ключевые слова: подготовка иностранных студентов к музыкально-педагогической деятельности, методы стимулирования и мотивации деятельности студентов-иностранцев.

**MOTIVATIONAL MECHANISMS IN PREPARING FOREIGN
STUDENTS FOR MUSICAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES WITHIN
THE FRAMEWORK OF THE TRAINING COURSE «MUSICAL
PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY»**

Yu. S. Krylova,

Petrozavodsk State Conservatory named after A. K. Glazunov

Abstract. The article describes the mechanisms of motivating foreign students to musical and pedagogical activity within the framework of the study course "Musical Pedagogy and Psychology". The author, on the basis of his own practical experience in teaching the discipline to foreign students in a creative university, reveals the peculiarities of the formation of motives for learning among students using traditional methods and forms of organizing the educational process.

Keywords: preparation of foreign students for musical and pedagogical activities, methods of stimulating and motivating the activities of foreign students.

Обучение иностранных студентов является важной стратегической задачей для системы российского образования в XXI веке. Открывающиеся границы и возрастающие возможности определяют интернациональную суть подготовки специалистов в разных отраслях деятельности. Музыкальное образование, направленное на подготовку музыкантов-профессионалов, является привлекательной областью профессионального обучения для многих представителей ближнего и дальнего зарубежья. Традиционные подходы и зарекомендовавшие себя методики – прочный базис для осуществления будущими специалистами исполнительской деятельности на любой эстраде мира и педагогической работы в учебной аудитории где правит международный язык музыки и превалируют индивидуальные формы обучения.

Траектория профессионального развития для иностранных студентов в консерватории – это инструментальная и вокальная подготовка в соответствии с образовательными программами, разработанными для русских обучающихся, которая включает в себя обучение игре на инструменте, пению и преподаванию специальных музыкальных дисциплин в учреждениях образования (их типы и виды уточнены федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по специальностям/направлениям подготовки в области музыкального искусства). Соответственно, вся методология преподавания основана на русских педагогических традициях и преемственности обучения в системе школа – училище (колледж) – вуз и не ориентирована на музыкально-образовательные системы, функционирующие за рубежом. Поэтому контент дисциплин учебного плана составлен с учетом требований к формированию у обучающихся комплекса ЗУН, а также компетенций вне поля национальной принадлежности студентов консерватории.

Дисциплина «Музыкальная педагогика и психология» преподается студентам, осваивающим программы бакалавриата и специалитета и единственной формой ее изучения, в соответствии с учебными планами, становится проведение лекций. Результатом является умение студентов

«работать со справочной и учебной литературой; вести диалог со специалистами в области психологии и педагогики, с учениками и их родителями; самостоятельно овладевать необходимыми общепедагогическими, психолого-педагогическими знаниями, представлениями в области педагогики и психологии музыкальной деятельности; знать методологию анализа проблемных ситуаций в сфере музыкально-педагогической деятельности и применять способы их разрешения» [2, с.33].

В случае работы с теоретическим материалом учебного курса педагог поставлен перед решением проблемы адаптации этого материала к уровню знания русского языка иностранными студентами, в том числе «перевода» понятийного аппарата дисциплины на простой язык; подбора корректных иллюстраций с учетом особенностей менталитета студентов-иностранцев. Составляя лекции, педагог должен помнить, что «в процессе восприятия устной речи на сенсорном уровне осуществляется акустический анализ и выделение звуков в составе слова, которое узнается на перцептивном уровне восприятия. На смысловом уровне устанавливается Смысл предложения и всего сообщения в целом. Смысловое восприятие речевого сообщения обуславливается целым рядом факторов, и прежде всего, включенностью в активную деятельность человека. Обуславливаясь системой языка, восприятие устной речи зависит также и от характера самого речевого сообщения (логико-смысловой структуры речи, длины и глубины фраз, коммуникативной насыщенности речи и т.д.). Восприятие устной речи обуславливается также и индивидуально-личностными особенностями слушающего или читающего: особенностями их мышления, памяти, направленности личности, характера установок и т.д.» [2, с.36]. Готовность иностранных студентов к теоретическому обучению на русском языке, уровень освоения ими лекционного материала непосредственно влияет на развитие у них способности интегрировать полученные знания в практическую деятельность.

Практический опыт подготовки студентов-иностранцев на примере изучения ими музыкально-педагогических дисциплин показал, что, опираясь на дидактические принципы наглядности, доступности, связи теории с практикой возможно достигнуть определенных успехов в обучении иностранных обучающихся. При этом музыкально-педагогическая подготовка, результатом которой должна стать соответствующая деятельность выпускников, представляет большие сложности для студентов из иностранных государств. Они не понимают прикладного значения данных дисциплин, поскольку связь теории, изучаемой в реальных условиях в вузе с практикой, осуществляемой в учреждениях образования на территории своей страны, не осознается этими

студентами. Это напрямую влияет на мотивацию студентов-иностранцев к музыкально-педагогической деятельности.

Мотивационные механизмы, как побуждающие к обучению иностранных студентов с целью последующего осуществления ими музыкально-педагогической деятельности обусловлены рядом факторов:

- степенью владения русским языком (язык обучения в вузе – русский); не все студенты-иностранцы владеют им на уровне восприятия учебного материала, самостоятельной работы с дополнительной литературой, воспроизведения конспектов лекций в соответствии с возникающими логическими связями между отдельными разделами и темами дисциплины,

- наличием практического опыта до начала обучения в вузе (студенты-иностранцы осваивают образовательные программы в возрасте от 18 до 40 лет; некоторые из них уже имеют опыт музыкально-педагогической деятельности в различных учреждениях образования в своей стране),

- личностно-смысловым отношением к изучению музыкальной педагогики и психологии (в высказываниях студентов, учебном поведении, а именно: посещении/непосещении занятий, выполнении/невыполнении заданий педагога, подготовленностью/неподготовленностью к итоговой аттестации по дисциплине «Музыкальная педагогика и психология»),

- необходимостью корректного использования стимулирующих методов в работе с иностранными студентами в соответствии с их ментальными представлениями о взаимодействии Учителя и Ученика (особенно в части таких методов как поощрение и наказание). Таким образом, наряду с традиционными методами стимулирования: познавательными играми и учебными дискуссиями, «примыкающими к ситуациям переживания успеха, поскольку они направлены на создание игровых ситуаций, вызывающих яркие эмоциональные переживания» [3, с.344] целесообразно использовать в процессе преподавания музыкально-педагогических дисциплин следующие механизмы мотивации иностранных студентов.

1. Создание позитивного образа предметных областей Музыкальная педагогика и Музыкальная психология на основе собеседований со студентами. Предмет собеседования должен быть простым и понятным для студентов, позволяющим им пользоваться ассоциативными связями из своего собственного ментального поля и практического опыта. Например, при изучении вопросов развития *музыкальных способностей*, и *творческого воображения*, формирования *качеств музыканта исполнителя*, ознакомления с *методами обучения музыке*, особенностями *системы российского музыкального образования и др.* Некоторые темы, например, посвященные

музыкальной образовательной системе в России и за рубежом можно давать в сравнении в виде схем, таблиц, видео. Иллюстративный и демонстрационный методы могут способствовать созданию обучающимися собственного ассоциативного ряда, который впоследствии позволит им воссоздать «образное содержание» учебного курса.

2. Преподавание учебного курса на основе тесной связи теории с привычными для студентов методами усвоения музыки: слуховым анализом, зрительной памятью, тренингом (упражнениями, направленными на оттачивание исполнительского мастерства). Эти методы имеют для обучающихся большое значение, так как затрагивают стереотипы, выработанные привычными способами работы с музыкальным произведением: *подключением межсенсорных связей, волевыми процессами, эмоциональным отношением к предмету деятельности*. Реализацию данного мотивационного механизма можно изобразить схематически на примере изучения студентами-иностранцами темы «Эмоционально-волевая сфера музыкального искусства» (рис. 1).

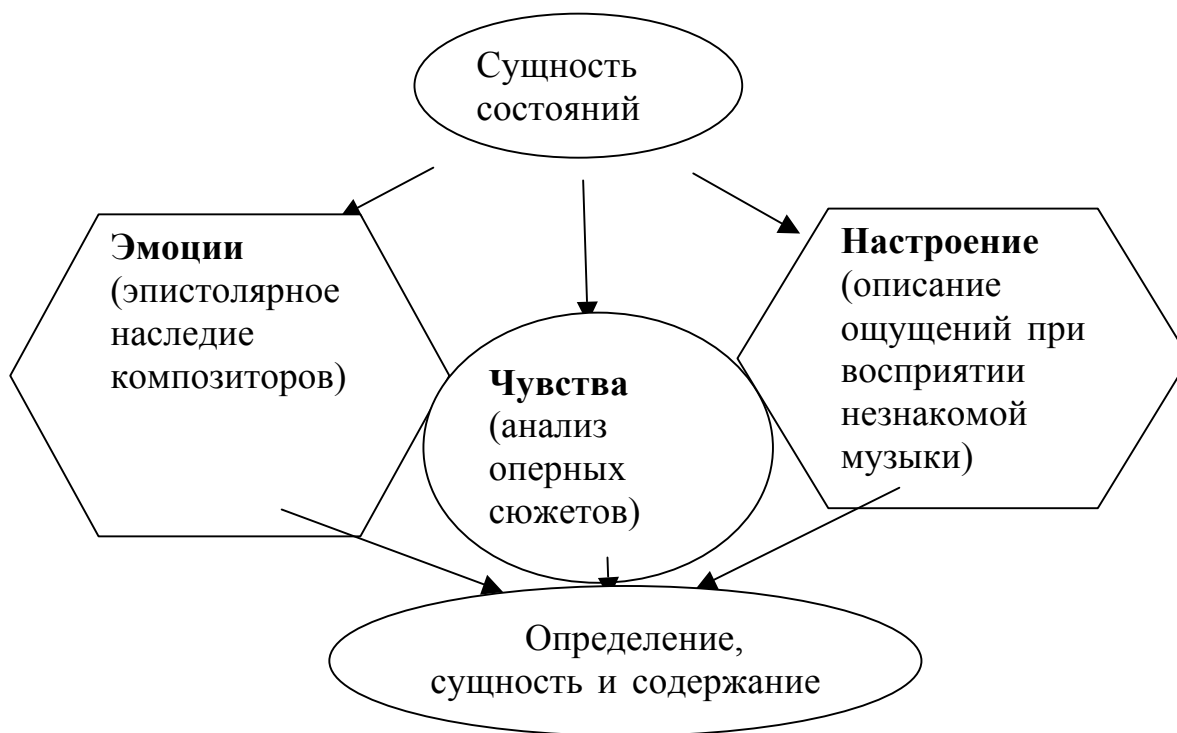


Рис. 1. Виды музыкального переживания

Схема демонстрирует взаимосвязь эмоциональных состояний и их сущностные компоненты. Изучая эмоции, как определенное человеческое состояние, иностранные обучающиеся знакомятся с эпистолярным наследием композиторов, которые описывали свои эмоции при создании тех или иных

музыкальных образов. Чувства героев известных опер раскрываются с помощью анализа вокальных оперных номеров, Настроение, возникающее у студентов при прослушивании незнакомых инструментальных музыкальных произведений, описывается ими с помощью русских эпитетов.

Выполняя данные задания, студенты-иностранцы неосознанно приходят к сущностной стороне определений переживания и его видов (чувств, эмоций), настроения. Задача педагога – акцентировать внимание обучающихся на эвристических моментах урока и помочь сформулировать определения, раскрыть сущность и содержание понятий темы.

3. Стимулирование познавательной активности студентов-иностранцев при организации их самостоятельной работы с использованием ресурсов сети Интернет. На современном этапе развития общества «информация является основой формирования личности, становится средством научных исследований, товаром, способом и содержанием общения» [1, с.207]. Иностранные студенты с большим желанием обращаются к Интернет-источникам, при этом не отделяя «зерен от плевел», не анализируя научную составляющую размещаемых материалов. В связи с этим, необходимо алгоритмизировать их поисковые действия в сети Интернет следующим образом, исходя из уровня владения русским языком.

Вариант № 1 (удовлетворительный уровень):

- работа с определенными учебниками, статьями, рекомендуемыми педагогом по ссылкам в сети Интернет,
- поиск ответов на вопросы, поставленные преподавателем в процессе изучения тем и разделов изучаемой учебной дисциплины.

Вариант №2 (хороший уровень):

- сравнение различных материалов, размещенных на страницах и платформах по их когнитивной ценности для студентов-иностранцев,
- компиляция сведений, полученных из Интернет-источников с последующим представлением их на занятиях.

Вариант № 3 (отличный уровень):

- самостоятельная формулировка задач при работе с информацией и их решение с последующей рефлексией.

Предложенные нами мотивационные механизмы в подготовке студентов-иностранцев в рамках учебного курса «Музыкальная педагогика и психология» позволяют вовлечь обучающихся в активную учебную деятельность, изучить дисциплину в полном объеме в соответствии с программными требованиями, сформировать комплекс ЗУН и искомых компетенций, необходимых для осуществления музыкально-педагогической деятельности. Данные механизмы

апробированы на практике в творческом вузе и могут быть рекомендованы педагогическому сообществу при работе с иностранными студентами.

Список источников и литературы

1. Голубчиков А.Я., Бурякова О.В. Личность в информационно-образовательной среде (социально-философский анализ) // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2015. №5. С. 206–208.
2. Крылова Ю.С. Педагогический опыт подготовки иностранных студентов к музыкально-педагогической деятельности в рамках учебного курса «Музыкальная педагогика и психология» // Педагогика искусства. 2020. № 1. С. 32–39.
3. Психология и педагогика: учебник / под общ. ред. В.А. Сластенина, В.П. Каширина. М.: Юрайт, 2013. 609 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСЦИПЛИН ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»

Н.Г. Куприна,

Уральский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье анализируются основные направления модернизации художественного образования, предложенные в Концепции преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации. Эти направления связаны с реализацией воспитательного потенциала искусства, внедрения принципов системно-деятельностного подхода, применения интерактивных методов преподавания на уроках искусства.

Ключевые слова: модернизация предметной области «Искусство», воспитательный потенциал искусства, принципы системно-деятельностного подхода на уроках искусства.

MODERN APPROACHES TO TEACHING THE DISCIPLINES OF THE SUBJECT AREA «ART»

N. G. Kuprina,

Ural State Pedagogical University

Annotation. The article analyzes the main directions of modernization of art education, proposed in the Concept of teaching the subject area "Art" in the Russian Federation. These areas are associated with the implementation of the educational potential of art, the introduction of the principles of the system-activity approach, the use of interactive teaching methods in art lessons.

Key words: modernization of the subject area "Art", educational potential of art, principles of the system-activity approach in art lessons.

Происходящие масштабные процессы реформирования образования в России определяют востребованность новых подходов к преподаванию предметной области «Искусство». Быстро меняющаяся социальная ситуация влечет за собой изменения в содержании изучаемого материала, в формах его преподнесения, в отношениях между учителем и обучающимся. Вызовы современной культуры требуют изменений в подходах к преподаванию предметов искусства в общеобразовательной школе.

Важнейшим положением проекта «Концепции преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации» (разработанной сотрудниками Института художественного образования и культурологии Российской академии образования) является реализация воспитательного потенциала искусства – привлечение художественно-образного способа освоения действительности к становлению ценностных основ формирующейся личности. Российская образовательная политика направлена на формирование конкурентноспособного человека, обладающего устойчивой системой ценностей, высокой нравственностью и при этом способного к творческому саморазвитию на протяжении всей жизни. Проблема социализации и духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения рассматривается как условие преодоления трудностей в экономике, политике, демографии и общественной жизни. В Концепции подчеркивается значимость обращения к искусству для решения этих задач.

Искусство – особая форма познания окружающей действительности. Искусство на протяжении многих веков служило специфической формой передачи личности опыта мировосприятия. Система убеждений, принципов, идеалов передавалась посредством проникновения с помощью художественного переживания в опыт другого человека, сочувственного проживания этого опыта и обретения его как личностного достояния. Искусство изначально, исторически было призвано выполнять такую роль уникальной формы фиксации человеческого мира через «приобщающую идентификацию» при восприятии художественных смыслов [3, с. 176], выработанного культурой способа «становления образа мира, обретшего в отношении «я» внутренний смысл» [1, с. 30]. Искусство с древнейших времен является универсальным средством социализации детей и молодежи. Его воспитательный потенциал всегда использовался в образовании как способ введения подрастающей личности в культурный контекст.

Вместе с тем, современная культура, характеризующаяся постоянным ускорением, расширением и обновлением информационного пространства, формирует нового человека, отличающегося психологически, социально,

культурно от других поколений. Эти изменения выражаются в новых формах коммуникации (виртуальное общение) и языка (упрощенный сленг интернет-пространства или SMS-посланий), в прерывании связи поколений, в уменьшении (а иногда и исчезновении) авторитетности культурных ценностей прошлого, в трансформации многих традиционных нравственных норм, в распространении типологизированной массовой культуры, в уходе молодежи от решения жизненных проблем в виртуальную реальность [4, с. 11]. Современное состояние культуры представлено большим количеством возможных и одновременно существующих предпочтений и идеалов. В силу этих обстоятельств, предметы искусства в школе сегодня должны быть направлены не только на социализацию детей, но и на развитие способности выбора собственного пути культурного развития – способности найти себя в постоянно изменяющемся мире.

Ситуация усугубляется тем, что классические произведения искусства проигрывают изделиям массовой продукции по своей яркости, красочности, визуальной и аудиальной броскости, что делает их менее привлекательными для современных детей и эмоционально неубедительными в качестве образцов для подражания. Поэтому в Концепции подчеркивается, что педагог должен заинтересовать детей высокохудожественными произведениями в процессе активного взаимодействия с ними. Акцентируется необходимость поиска разнообразных педагогических средств для «знакомства учащихся с возможностями самореализации на новых основаниях современного искусства, предполагающее использование современных технологий и интерактивность художественного процесса» [5, с. 2]. Подчеркивается, что для мотивации школьников к общению с искусством необходимо «увеличение учебного времени на самостоятельную творческую работу школьников, а также усиление изучения художественной практики современного искусства» [там же, с. 3]. Необходимо усилить внимание к потенциалу использования информационно-коммуникативных технологий, дистанционного дополнительного обучения, инновационных программ и методик.

В Концепции отмечается, что при разработке учебно-методических комплектов по предметам искусства (музыка, изобразительное искусство, мировая художественная культура) необходимо учитывать региональный компонент – существующие национальные и региональные культурные традиции. Учет этно-национальной ситуации, в которой происходит развитие школьника, нацеливает на воспитание ценностного отношения к родной культуре, приобщение к искусству своего региона, к традициям своего народа.

В отечественной педагогике укоренилось мнение о том, что невозможно воспитать человека с серьезными духовными запросами, настоящего патриота своей Родины без опоры на национальную культуру и искусство. На это указывали В.В. Зеньковский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина. Представители современной педагогики (Т.А. Копцева, Б.М. Неменский, Н.П. Сакулина, А.П. Усова, Р.М. Чумичева и др.) отмечают, что погружение в искусство родного края вызывает у детей яркие эмоции – радость узнавания окружающего мира, одновременно знакомого и незнакомого, формирует культурную идентичность, способствует укреплению национального самосознания, так важного для сохранения самобытности общества.

Процесс приобщения детей к искусству своего родного края связан с накоплением особенностей «культурной ментальности», формированием «глубинного пласта памяти» (по выражению В. Н. Холоповой [7, с. 18]), который впоследствии становится своеобразным стержнем при восприятии культурных феноменов и определении человеком собственного пути культурного развития.

Концепция выделяет данную позицию как значимую в художественном образовании, ориентированном на современный национальный воспитательный идеал: «Высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [2, с. 2]. Среди предлагаемых путей решения данной проблемы – организация межведомственного взаимодействия между учреждениями культуры (музеями, театрами и др.) и образовательными организациями, погружение школьников в художественное творчество на основе уникальных художественных традиций региона, вовлечение в работу с местными памятниками истории и культуры, организация встреч с местными деятелями искусства. Главная отличительная черта предлагаемого направления работы заключается в переосмыслении в целом традиционного подхода к процессу освоения искусства в школе. В Концепции процесс приобщения к искусству в образовательных учреждениях представлен как раскрывающийся через визуальную и звуковую среду, сферу предметно-пространственной деятельности, через «живое освоение пространства и действие в нем с первых лет обучения в условиях непрерывного взаимодействия архитектуры, живой природы и человека, своеобразного эмоционально-художественного климата и пространства культуры» [4, с. 187-188].

Идея актуализации личностного опыта школьников, активного вовлечения его в самостоятельную творческую деятельности при освоении мира искусства выступает в качестве ведущей в Концепции. Перегруженность современных программ по искусству информацией, обязательной к изучению, доминирование в них знаниевой компоненты отмечается как существенная проблема. Акцентируется необходимость расширения возможностей для творческой деятельности обучающихся (которая должна занимать не менее 50% урочного времени), совершенствование у них, прежде всего, практических умений и навыков художественно-творческой самореализации в общении с искусством.

Данная позиция соответствует идее системно-деятельностного подхода, лежащей в основе современных Федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования. Системно-деятельностный подход ориентирован на формирование способностей у обучающихся к саморазвитию путём самостоятельного формирования компетенций в любой предметной области познания. При реализации системно-деятельностного подхода новые знания не даются в готовом виде учащимся, но их необходимо «открыть», «добыть» в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Учитель же помогает организовать исследовательскую работу детей так, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать, самостоятельно осуществляя выбор содержания и способов учения в новых условиях. Не случайно, ключевым технологическим элементом системно-деятельностного подхода является ситуация актуального затруднения, мотивирующая обучающихся к проявлению инициативы, самостоятельности, творчества.

Такая дидактическая модель обучения существенно отличается от традиционной, в которой наряду с положительными моментами, сегодня обнаруживаются некоторые недочеты. А именно, такие как: шаблонное построение уроков; отсутствие условий для проявления индивидуальных способностей и творческих проявлений личности (как следствие, отчужденность ребенка от учебы); нерациональное распределение времени урока; изолированная работа учащихся; низкая самостоятельность и пассивность обучающихся; чрезмерная нагрузка на память (перед учащимся стоит задача – запомнить большой объем знаний) и др.

Соответствующие изменения затрагивают предметную область «Искусство». Позиции системно-деятельностного подхода отражены в Концепции, определяющей логику выстраивания программ по дисциплинам

данной предметной области. Современный подход в построении программ предметов «Музыкальное искусство», «Изобразительное искусство», «Мировая художественная культура» заключается в переходе от количественного накопления школьниками фактов, связанных со сферой культуры и искусства, к самостоятельной и созидательной деятельности обучающихся в процессе выполнения творческих учебных заданий на уроке и внеурочной деятельности.

Проектирование современного урока искусства в школе подразумевает опору на основные принципы системно-деятельностного подхода:

- принцип целостного представления о мире (формирование единой картины мира на основе установления связи между различными образовательными областями, сопоставления получаемых сведений с жизненным опытом детей, реализация интегративного подхода в решении воспитательных и образовательных задач на занятии);

- принцип деятельности (для развития у детей способности к постановке проблемы, проявления инициативности в выборе способов ее решения и самостоятельного «открытия», приобретения нового знания);

- принцип вариативности (вариативные способы подачи учебного материала, развитие способности к систематическому перебору гипотез и выбору оптимального варианта);

- принцип непрерывности (преемственность между всеми ступенями обучения на уровне методологии, содержания и методики);

- принцип психологического комфорта (снятие стрессообразующих факторов учебного процесса, создание на занятии атмосферы психологической комфортности (ситуации успеха для детей), эмоциональной насыщенности);

- принцип творчества (максимальная ориентация на творческое начало в учебной деятельности, применение интерактивных методов преподавания, направленных на создание проблемных ситуаций на уроке и стимулирующих творческое самовыражение обучающихся).

Вместе с тем, подготовка учителей предметной области «Искусство» зачастую не соответствует современным требованиям. В Концепции отмечается, что в общеобразовательных организациях уроки искусства часто ведут не специалисты в данной предметной области, а учителя других специальностей, которые не имеют навыков художественной деятельности. Среди причин проблем кадрового характера отмечается незаинтересованность педагогов искусства в школьном преподавании из-за недостаточного количества учебной нагрузки, отсутствия государственной итоговой аттестации по данным дисциплинам (и соответственно отношения к ним в школе как незначимым). Отмечается и необходимость совершенствования подготовки

учителей искусства в вузах культуры, «модернизации педагогической и методической составляющей содержания образования во взаимодействии высшего и общего образования» [5, с. 3].

Практика показывает недостаточность подготовки педагогов искусства к реализации на практике концептуальных позиций системно-деятельностного подхода. В частности, на уроках изобразительного искусства, художественно-практическая деятельность детей, как правило, организуется «по-старинке» – методом показа, выполнения заданий по образцу, по заданному алгоритму. Даже обращение к так называемым «нетрадиционным» техникам рисования и бумагопластики происходит вполне традиционным способом – через показ последовательных операций. Зачастую педагоги используют названия интерактивных методов в качестве своеобразных «сюрпризных моментов» для того, чтобы заинтересовать школьников учебным материалом (например, обозначая форму урока как «творческий квест», но при этом выстраивая его по вполне традиционному пути). Практическая деятельность обучающихся в большинстве случаев демонстрирует отсутствие творческого, экспериментаторского компонента. Показательно, что даже игровые ситуации направляются, в основном, на развлечение школьников, поддержание их интереса к уроку (или внеурочному занятию), создание позитивного настроения. Основная идея системно-деятельностного подхода, сформулированная в современных ФГОС как самостоятельное «открытие» детьми нового знания, где активность педагога уступает место активности обучаемых, – оказывается не реализованной в полной мере на уроках искусства и внеурочной деятельности. Соответственно и задачи творческой самореализации школьников на уроке искусства реализуются формально, часто существуют лишь «на бумаге» – в формулировках задач уроков.

В Концепции отмечены проблемы кадрового характера, связанные с профессиональным художественно-педагогическим образованием, описаны конкретные и реалистичные шаги на пути решения существующих проблем. Методическое сопровождение учителей искусства должно обеспечивать повышение качества профессиональной деятельности учителя, включая личное творчество, активизацию творческой деятельности обучающихся, построение личных образовательных траекторий обучающихся, умение использовать информационно-коммуникативные технологии, владеть мониторингом образовательного процесса.

Способность создавать на уроке ситуации актуального затруднения, применять проблемно-исследовательские методы, моделирующие процесс самостоятельного открытия у обучающихся новых знаний о мире и искусстве

непосредственно связана с реализацией задачи поддержки и развития детской одаренности. В Концепции затронута проблема поддержки детской одаренности. Указывается на значимость системы олимпиад по предметам искусства «с целью оказания помощи одаренным обучающимся, повышения престижа искусства, а также повышения уровня преподавания данных дисциплин» [5, с. 5].

Соревновательность, склонность к конкурентным формам взаимодействия выступает отличительной особенностью психосоциального развития одаренного ребенка. Через соревнование одаренный ребенок формирует собственное представление о своих возможностях, развивает способность к дифференцированной самооценке, приобретает уверенность в своих силах, учиться рисковать, осваивает опыт «разумного авантюризма». Причем для закалки характера, воспитания творца, не боящегося жизненных трудностей, ценен опыт не только побед, но и поражений. При этом в Концепции четко обозначена позиция относительно того, что победители Всероссийских олимпиад по предметной области «Искусство» должны иметь преимущества при поступлении в вузы сферы культуры и искусства.

Подытоживая сказанное, отметим, что предложенный на обсуждение проект «Концепции преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации» представляет собой объединяющий документ, способный стать принципиальным научно-методологическим фундаментом для всех ступеней и форм художественного образования. Реализация научно обоснованной Концепции направлена на создание благоприятных образовательных и социокультурных условий для творческого и гармоничного развития успешной личности современного обучающегося.

Список источников и литературы

1. Банфи А. Философия искусства / пер. с итал. Г.М. Смирнова. М.: Искусство, 1989. 384 с.
2. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: Стандарты второго поколения. М.: Просвещение, 2009. 24 с.
3. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. Киев: Наукова думка, 1977. 324 с.
4. Концептуальные основы модернизации предметной области «Искусство» в современном информационном обществе: монография / под науч. ред. Е.М. Акишиной. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. 232 с.
5. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации: проект. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. 10 с.

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 20.09.2015).

О ФОРМИРОВАНИИ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РАБОТЕ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ДИКТАНТОМ: ИСТОРИЯ И ПРАКТИКА

Е.С. Мелешко,

Белорусская государственная академия музыки, г. Минск

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования аналитических навыков у учащихся как одного из важнейших компонентов техники написания музыкального диктанта. Рассматриваются методические принципы, подходы и практические упражнения для развития аналитического мышления.

Ключевые слова: музыкальный диктант, аналитические навыки, интонационный словарь, сольфеджио.

ABOUT THE FORMATION OF ANALYTICAL THINKING IN WORK ON A MUSICAL DICTANT: HISTORY AND PRACTICE

E.S. Meleshko,

Belarusian State Academy of Music, Minsk

Abstract. The article is devoted to the problem of forming analytical skills in students as one of the most important components of the technique of writing musical dictation. Methodological principles, approaches and practical exercises for the development of analytical thinking are considered.

Key words: musical dictation, analytical skills, intonation vocabulary, solfeggio.

Музыкальный диктант как форма интонационно-слуховой работы в курсе сольфеджио играет важную роль и занимает, пожалуй, одно из самых значительных мест в методике преподавания этой ведущей музыкальной дисциплины. В научной и учебно-методической литературе проблематика диктанта разработана достаточно широко. Целый ряд ценных практических указаний ведущих педагогов-сольфеджистов, бесспорно, помогает выстроить собственную педагогическую стратегию в качественной реализации данной формы слуховой работы, которая является одной из самых сложных и проблемных. К сожалению, и в настоящее время музыкальный диктант

вызывает значительные трудности у учащихся и доставляет им наибольший дискомфорт на уроках сольфеджио.

Проанализировав методические концепции и разработки ведущих специалистов в области сольфеджио, можно четко выделить первостепенную цель музыкального диктанта: развитие навыков фиксации музыкального текста путем активной аналитически-слуховой деятельности, способствующей всестороннему воспитанию профессионального слуха музыканта и формированию музыкальной памяти.

Так, А. Островский пишет: «значение музыкального диктанта не ограничивается воспитанием навыков записи музыки. Практика нотной записи служит большим подспорьем в воспитании и развитии четких, рельефных музыкальных представлений» [7, с. 252]. Важно отметить общность взглядов разных авторов на принцип подхода в обучении записи музыкального диктанта, а именно: смысловой акцент на необходимости воспитания навыков *осознания, понимания, а, следовательно, распознавания* услышанного.

Остановимся на одной из важнейших сторон техники написания музыкального диктанта: на формировании *аналитических навыков учащихся*. Способность дифференцировать построение, идентифицировать в «звуковом потоке» знакомые мелодические ходы помогает созданию представления о его интонационном содержании, облегчает запоминание диктанта, его воспроизведение внутренним слухом, а значит, заметно ускоряет процесс записи и улучшает качество его письменной фиксации. В. Вахромеев в своих методических рекомендациях обобщает: «главное – это научить учащегося не поверхностно слушать музыку, а разбираться в посильной для него форме в том, что он слышит» [2, с. 88].

Усвоение стереотипных интонационных моделей в значительной степени происходит на начальном этапе обучения. Простейшие мелодические попевки, их восприятие и распознавание формируют прочный фундамент будущего интонационного словаря учащегося. Варианты планирования, отдельные приемы и разнообразный нотный материал для их изучения и слухового освоения можно найти практически во всех учебно-методических изданиях по сольфеджио. Однако обстоятельно разработанных методических пособий по музыкальному диктанту, основывающихся на аналитическом принципе, совсем немного.

Причины, мешающие учащимся в освоении этой формы работы, традиционно связывают с проблемами в области слуховых способностей, что не вызывает никаких сомнений, если под слуховыми способностями

подразумевать совокупность навыков, направленных, прежде всего, на *анализ и воспроизведение звукового материала*.

В этой связи главные задачи в работе над музыкальным диктантом, сформулированные известным методистом Е. Давыдовой еще в 60-х годах XX века, и сегодня не теряют своей актуальности:

- создание и закрепление прочной связи «видимого и слышимого»;
- формирование и совершенствование музыкальной памяти и внутреннего слуха;
- практическое закрепление теоретических знаний [3, с. 16].

Стремление сделать музыкальный материал понятным и легко запоминающимся, а саму форму работы более доступной и увлекательной стало творческим импульсом для создания целого комплекса разного рода **вспомогательных** диктантов: графические, эскизные, с ошибками, с частичной записью, варианты, дубль-диктанты, самодиктанты и другие.

Так, традиционному целостному диктанту могут предшествовать подготовительные тренировочные упражнения (вспомогательные диктанты), ориентированные на освоение ряда интонационных сложностей и на усовершенствование определенных сторон музыкального слуха и памяти. Систематизировать и классифицировать весь спектр таких упражнений в рамках одного доклада сложно – ввиду их обширного количества и разнообразия видов. Однако мы считаем возможным выделить три лежащих в их основе магистральных принципа.

Первый принцип – *визуализирующий* – апеллирует к зрительному восприятию. Рассмотрим реализацию такого принципа на конкретном примере.

Диктант, основанный на интонационных стереотипах:

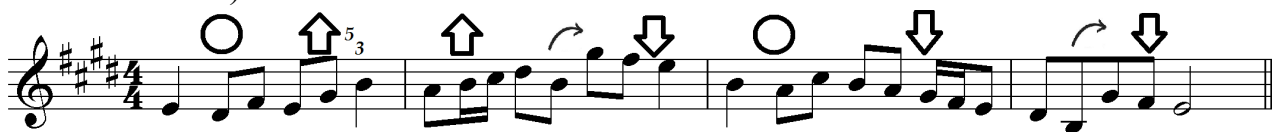


На доске фиксируются графические обозначения, помогающие определить и запомнить с разной степенью детализации направление мелодии и ее характерные элементы (скачок, поступенное движение, опевание и другие):

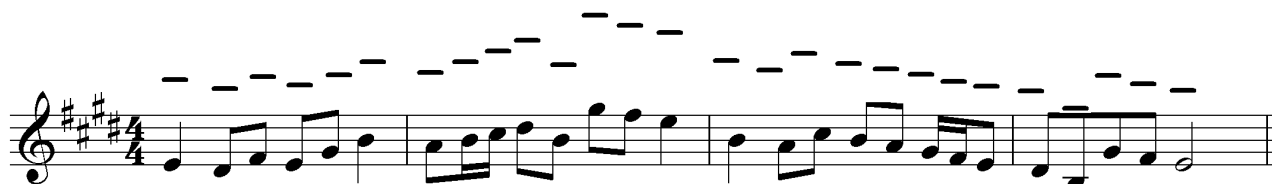
1) на основе общей линии движения мелодии:



- 2) на основе схемы условных обозначений, выученных и усвоенных ранее (о – опевание, $\uparrow\downarrow$ – направление движения, $\uparrow$ – скачок, направление скачка):



- 3) на основе схемы высотных положений звуков, составляющих мелодию
4) :



Второй принцип – *мускульный*, предполагающий задействование мышечных (чаще пальцевых) ощущений:

1) «дублирование» мелодии на инструменте (т.е. имитация игры на клавишах фортепиано);

2) «дублирование» направления мелодии (ее типовых ходов) движениями руки в воздухе;

3) «прошагивание» мелодии (поступенное движение вверх или вниз – соответственно шаги вперед и назад, скачок – широкий шаг, повторение звука – шаг на месте). Подчеркнем, что последний тип упражнений подходит только для начального этапа обучения, где музыкальный материал строится на простых мелодических формулах.

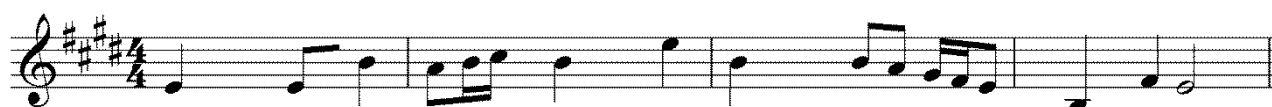
Третий принцип – *сравнительный* – базируется на навыках сравнительного анализа предложенных вспомогательных музыкальных примеров. Сопоставляя ранее зафиксированный текст со звучащим оригиналом, учащиеся делают соответствующие пометки – исправление неверных нот, запись отсутствующих звуков и тому подобное.

Приведем несколько примеров вспомогательных диктантов (к показанному выше основному).

Диктант с ошибками.



Диктант с пропущенными нотами.



Диктант с мелодико-ритмическими упрощениями:



Диктант с мелодико-ритмическими усложнениями:



Отметим, что диктант с мелодическими усложнениями является одним из самых удобных методов при изучении простейших видов неаккордовых звуков. На основе простой схемы элементарных мотивов, которую следует проанализировать, проинтонировать и запомнить, можно сочинить несколько интонационно более сложных вариантов.

Упрощенный вариант (схема).



Усложненный вариант с неаккордовыми звуками.



Музыкальный диктант – явление многоуровневое по своему содержанию, сочетающее в себе самые разнообразные музыкально-языковые сложности. Их слуховое восприятие представляет собой решение целого комплекса интонационно-слуховых задач, требующее как педагогического мастерства, так и ученического интереса и усердия.

Вышеперечисленные упражнения реализуют одну из главных педагогических стратегий, а именно, накопление у учащихся некоего *интонационного запаса* посредством мелодико-структурного анализа. Оно необходимо для того, чтобы облегчить распознавание и запоминание материала и ускорить процесс его письменной фиксации.

Таким образом, одна из важных и сложных задач преподавателя – превратить процесс слушания в упорядоченную, осознанную, эффективную слуховую аналитическую деятельность, координируя и направляя внимание учащихся непосредственно в ходе работы.

Разнообразные модификации музыкальных диктантов и векторы практического педагогического творчества создают для увлеченного сольфеджиста-практика необходимый методический потенциал, позволяющий ему профессионально реализовывать задачу воспитания музыкального мышления учащихся.

В качестве вывода подчеркнем, что актуальными сегодня являются систематизация и классификация видов музыкального диктанта, обобщение практического опыта и усовершенствование различных методов и подходов к данной проблеме, а также создание современных учебных пособий, сборников практических упражнений, предлагающих образцы разных видов музыкального диктанта.

Более того, охарактеризованная нами методика эффективна не только в работе над музыкальным диктантом, но и применительно к другим формам воспитания интонационно-слуховой деятельности учащихся. Точно и целеустремленно представленный преподавателем звуковой материал позволяет грамотно направить и правильно распределить внимание обучающихся, выстроить и четко конкретизировать поставленные перед ними слуховые задачи в необходимом смысловом контексте.

Список источников и литературы

1. *Агажанов А.П.* Что должно лежать в основе курса сольфеджио? // Науч. труды Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского. Вып. 3: Воспитание музыкального слуха. М., 1993. С. 5–20.
2. *Вахромеев В.А.* Вопросы методики преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе. М.: Музыка, 1978. 88 с.
3. *Давыдова Е.В.* Методика преподавания музыкального диктанта. М.: МУЗГИЗ, 1962. 116 с.
4. *Иванова Н.В.* Формирование психологических аспектов обучения в истории сольфеджио // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2006. № 1 (16) т. 4. С. 262–266.
5. *Логинова Л.Н.* Сольфеджио для исполнителей: новый взгляд на традиционную дисциплину // Науч. труды Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского. Вып. 70: Памяти Е.В. Назайкинского: Интервью. Статьи. Воспоминания. М., 2011. С. 113–122.
6. *Незванов Б.А.* Задачи и планирование курса сольфеджио // Теоретические дисциплины в музыкальном училище: сб. ст. по методике преподавания /сост. Б.А. Незванов. Л.: Ленинградское музыкальное училище им. Н. А. Римского-Корсакова, 1977. С. 99–126.
7. *Островский А.Л.* Методика теории музыки и сольфеджио. Л.: Музыка, 1970. 296 с.

КОМПОЗИТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА Е. ГЛЕБОВА В ВОСПОМИНАНИЯХ ЕГО УЧЕНИКОВ

С.Н. Немцова-Амбарян,

Белорусская государственная академия музыки, г. Минск

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения композиторской педагогики Е.А. Глебова – классика белорусской музыкальной культуры. Основной акцент сделан на воспоминаниях его учеников-композиторов.

Ключевые слова: композиторская педагогика, Е.А. Глебов, белорусская музыка, композиторское образование.

COMPOSER'S PEDAGOGY E. GLEBOV IN THE MEMORIES OF HIS STUDENTS

S.N. Nemtsova-Ambaryan,

Belarusian State Academy of Music, Minsk

Abstract: The article examines the main provisions of the composer pedagogy of E.A. Glebov – a classic of the Belarusian musical culture. The main emphasis is placed on the memoirs of his composer students.

Keywords: composer pedagogy, E.A. Glebov, Belarusian music, composer education

Евгений Александрович Глебов (1929-2000) занимает особое место в истории белорусской музыкальной культуры. Профессор, Заслуженный деятель искусств БССР, Народный артист БССР, Народный артист СССР, имеет правительственные награды. Сегодня его можно по праву считать национальным классиком, а его музыкальное наследие, охватывающее практически все музыкальные жанры (оперы, оперетты, балеты, симфонии, концерты, кантаты и оратории, камерная и эстрадная музыка, песни, музыка к драматическим спектаклям, кино и телефильмам), является одной из блистательных вершин белорусской музыки.

Симфонии Е.А. Глебова, его концерты, симфонические поэмы и сюиты с успехом исполнялись в лучших концертных залах ближнего и дальнего зарубежья. Оригинальные и самобытные, образные и выразительные, его музыкальные произведения стали не только достоянием Беларуси: талант и мастерство композитора определили значимость его балетов как для российского, так и для европейского музыкального театра. Об этом свидетельствует впечатляющая география постановок – Москва, Ленинград, Горький, Куйбышев, Новосибирск, Челябинск, Львов, Ташкент, Сыктывкар, Хельсинки. Яркая творческая индивидуальность композитора позволяет ему до

настоящего времени оставаться одним из наиболее исполняемых белорусских авторов.

К началу своей педагогической деятельности в Белорусской государственной консерватории (БГК, ныне – Белорусская государственная академия музыки) Е. Глебов пришел в 1971 году уже будучи зрелым художником с большим опытом профессиональной композиторской работы, автором балетов «Мечта», «Альпийская баллада», «Избранница», «Тиль Уленшпигель», четырех симфоний, симфонических миниатюр, большого количества камерной музыки, музыки к кино и театральным постановкам и др. Его музыка была чрезвычайно популярной и любимой широким кругом слушателей, а сам композитор пользовался большим авторитетом у профессиональных музыкантов и своих коллег (особенно у композиторов среднего и младшего поколения). Поэтому приход личности такого масштаба в консерваторию сопровождался особым интересом со стороны начинающих композиторов, а попасть в класс профессора Е.А. Глебова мечтал практически каждый абитуриент композиторского отделения.

Преподавая в консерватории композицию и инструментовку в течение почти 30 лет, Е. Глебов подготовил более 40 учеников. Среди них народные артисты Республики Беларусь Леонид Захлевный, Василий Раинчик, Ядвига Поплавская, заслуженный деятель искусств РБ Вячеслав Кузнецов, заслуженная артистка РБ Ирина Цветкова, лауреаты Государственной премии РБ Виктор Помозов, Владимир Доморацкий, композиторы Сергей Бельтюков, Дмитрий Долгалев, Геннадий Ермоченков, Олег Залетнев, Владимир Кондрусевич, Александр Рачинский и др.

Не претендуя на полноту освещения феномена «композиторская педагогика Е. Глебова», остановимся лишь на основных индивидуальных особенностях организации педагогического процесса в его классе, отраженных в воспоминаниях его учеников.

Принципиальное отличие композиторской педагогики Е.А. Глебова заключалось в *форме проведения занятий*. Так, в отличие от других преподавателей-композиторов БГК, Евгений Александрович дважды в неделю (на урок композиции и урок инструментовки) собирал всех своих студентов и аспирантов одновременно. Как известно, коллективная форма занятий – явление не новое. Являясь продолжением традиций «кучкистов», а в Беларуси – класса профессора В. Золотарева, работавшего в Минском музыкальном училище им. М.И. Глинки, она продемонстрировала не только нестандартность, но и прогрессивность подхода к обучению композиторов в БГК. Таким образом, параллельное «концентрированное» обучение, при котором студент

«находится» как бы на всех курсах одновременно, «пишет» все формы сразу и за один год как бы «выполняет» всю программу консерватории, по мнению учеников Е. Глебова, воспитывало «смелость в работе, увеличивало процесс его обучения (не удлиняя этого обучения) в пять раз» [7, с. 7].

Преимущества используемой Е. Глебовым методики проведения занятий были в целом очевидны. Прежде всего, каждое замечание при показе сочинения адресуется всему классу сразу, а учитывая тот факт, что на начальном этапе обучения молодых композиторов в их работах, как правило, обнаруживаются типичные, повторяющиеся ошибки, шероховатости, неточности записи, данный подход к организации учебного процесса имеет бесспорные, очевидные плюсы. Кроме того, каждый студент в классе знал, над каким произведением работают его коллеги, что, в свою очередь, мотивировало его более ответственно относиться к выполнению домашних заданий, «стремится быть не ниже среднего условного коэффициента качества и количества приносимых сочинений» [6, с. 5].

В результате такого подхода начинающий композитор выступал в двух амплуа – автора и критика. При этом возможность высказаться предоставлялась каждому, промолчать было нельзя. В. Кузнецов описывал свои впечатления от уроков Е. Глебова как «эстетическое напряжение»: «Какие страсти кипели! Но при этом никто не обижался, хотя критика бывала достаточно жесткой. Приветствовалась самостоятельность и зрелость оценок; “дипломатичные” ходы, продиктованные желанием всем угодить, всех одинаково похвалить, заведомо не принимались: высказываться следовало предельно точно, однозначно и конкретно. Но корректно. И обязательно аргументировать свою позицию» [5, с. 278].

И действительно, ученики Е. Глебова сходились во мнении, что при таком коллегиальном характере занятий все изначально были настроены спокойно реагировать на критику, неизбежную в их будущей композиторской судьбе, помогая тем самым выявлять частности, детали, которые сам начинающий автор в порыве вдохновения мог и не заметить.

Достаточно часто профессор прибегал к т.н. «мозговому штурму», особенно, когда у студента никак не складывалась концепция будущего произведения. Тогда и приходил на помощь отработанный им спасительный групповой принцип, поскольку, высказавшись, каждый мог предложить свой вариант, выдвинуть идею. Обобщив мнения студентов, Евгений Александрович всегда предлагал самое оптимальное решение: «задания, которые приносили студенты, шлифовались тут же, прямо на уроках. Мастер “вгрызался” в музыкальный текст сразу, немедленно, и тут же выдавал “рецепт”.

Предлагались различные варианты темпов, менялись тональности, гармония, ритмы <...> Мы замечали, что при этом Евгений Александрович никогда не повторялся!» [4, с. 277].

Профессор всегда делал акцент на том, что основная установка композитора должна быть на доступность музыки восприятия потенциальной аудиторией, учёт её слухового опыта и реальной звуковой атмосферы, которая формирует этот опыт, желание быть услышанным: «Нельзя заставлять слушателя испытывать дискомфорт от вашей музыки. Это неприлично. Слушатель ни в чем не виноват. Не бойтесь быть искренними, и вас скорее поймут» [7, с. 289]. Во многом это обусловило востребованность творчества самого Е. Глебова, сущность которого воплотилась в оригинально-новаторском для белорусской музыки и при этом стабильно-устойчивом для стиля композитора синтезе академических жанров и жанров «третьего пласта».

Коллективное обсуждение в классе Евгения Александровича приобретало особую важность в тех случаях, когда эстетические позиции ученика и учителя не совпадают. Позиция Е. Глебова отличалась удивительной профессиональной мудростью: даже в моменты, когда замысел ученического сочинения был логичен, интересен, но не близок педагогу, он всегда умел это определить, оценить и принять.

Поразительно, но двери класса Е. Глебова были открыты практически для всех желающих. Так, например, на занятия по инструментовке приходили студенты других преподавателей кафедры композиции, которых профессор всегда встречал доброжелательно. Л. Захлевный вспоминал, что «Виктор Помозов, занимаясь у П.П. Подковырова, именно в нашем классе под руководством Евгения Александровича переоркестровал практически всю свою симфоническую поэму. Большое количество инструментальных произведений именно в нашем классе было написано талантливым музыковедом и композитором Александром Друктом» [3, с. 275].

Несмотря на коллективные обсуждения и метод «мозгового штурма», все работы тщательно анализировались самим Евгением Александровичем, поэтому каждый студент непременно чувствовал руку педагога, незримо направляющую его развитие. При этом профессор никогда не позволял себе осуждающих оценок или испепеляющей критики в адрес чьей-либо музыки, не практиковал в своем классе оценки «нравится» и «не нравится». Эпитетами, которыми награждались сочинения, были «"очень мило", "может быть" <...>, "развиваемся нормально"» [7, с. 7].

Особое место в воспоминаниях учеников Е. Глебова занимает характеристика *морально-психологической атмосферы* в классе,

основывающейся на взаимном уважении и доверии учителя и ученика. Будучи убежденным, что взаимоотношения между педагогом и студентом на композиторском отделении должны складываться по принципу: «Мы с вами коллеги, только лишь с той разницей, что я старше и опытнее вас, вы – младше и менее опытные» [6, с. 19], Евгений Александрович никогда не позволял себе повысить голос, или, тем более, унижить достоинство студента. Несмотря на то, что не всегда у его воспитанников все получалось ровно и гладко, профессор считал, что «ученик должен уходить с урока в приподнятом настроении, а сам урок должен быть праздником» [6, с. 20].

Мгновенно проникая в композиторский замысел студента, профессор сразу же заражал всех своим темпераментом, артистизмом, юмором – для «разрядки напряженности» в классе. Так, например, по поводу фактуры одной «Колыбельной», педагог сказал: «Вы так раскачали люльку, что дитё может вылететь из нее» [7, с. 7].

Характер композитора представляет его как человека светлого, оптимистичного, с большим чувством юмора, хотя и не простого. Как вспоминают друзья и близкие, Е. Глебов был всегда острым на язык, что во многом было, вероятно, защитной реакцией. Причём это касалось как тех, кто на него «нападал», так и тех, кто пытался сделать ему комплимент, ибо «всё тут же превращалось в шутку, рождался каламбур, язвительная самоирония» [2, с. 28]. Его речь представляла собой причудливое переплетение афоризмов, остроумных замечаний либо неторопливых лирических размышлений, насыщенных значительными паузами; ирония, а порой и сарказм соседствовали с чуткостью, деликатностью и тактом.

Необходимо отметить, что для Е. Глебова достаточно органичной формой самовыражения была язвительная самоирония. Активность творческого воображения художника, а также особый склад мышления с доминированием театральности проявлялись как на вербальном уровне – композитор был мастером словесного «фехтования», изобретая каламбуры («аферировать фактами», «шестистопочный ямб», «композитор разговорного жанра») и весёлые рифмы, так и на музыкальном – в гротеске, при котором художественный образ подвергается препарации, специфически утрируется, доводится до абстракции.

В своей педагогической деятельности Е.А. Глебов стремился к тому, чтобы его класс был сплоченной, дружной композиторской семьей, что, в свою очередь, способствовало творческой обстановке и продуктивной работе: «Каждый студент или выпускник нашего класса был как бы частичкой глебовской семьи, настолько заботливо и по-отцовски он относился к нам,

старался помочь и очень часто помогал в решении тех или иных постоянно возникавших в период профессионального становления проблем. И в дальнейшем эту поддержку с его стороны мы постоянно ощущали» [3, с. 275].

Евгений Александрович, действительно искренне и от души (что бывает крайне редко в композиторской профессии) радовался успехам своих молодых учеников. Не раз он отказывался в их пользу от предложений кинорежиссеров писать музыку к кинофильмам, направлял их к своим студентам, «понимая, как важно для начинающих непосредственное общение, да и заработок для нас никогда не был лишним» [4, с. 277].

Все качества характера Е. Глебова, все свойства его души – искромётный юмор, нежная лирика, тонкий сарказм и глубокий драматизм нашли отражение как в его педагогической деятельности, так и в собственной музыке. Как справедливо заметил писатель Василь Быков, Е. Глебов – «композитор самого высокого класса, от рождения наделённый талантом, какие не часто встречаются даже на нашей, никогда не бедной талантами земле. Благодаря творчеству Е. Глебова белорусское музыкальное искусство обогатилось в наивысшей степени. Ни на кого не похожий, никого конкретно не продолживший, он вписал свою, сугубо глебовскую страницу в историю белорусского, всесоюзного, да и мирового музыкального искусства» [1].

Список источников и литературы

1. *Быков В.В.* Характеристика на Е.А. Глебова (Представление к ученому званию профессора). Рукопись. 1 с.
2. *Глебава Л.В.* Бессмяротны той, хто ў памяці жыве // Мастацтва. 2005. №1. С. 28-33.
3. *Захлевный Л.К.* «У нас – в четыре. А у Вас?» // Судьбы серебряные струны: Воспоминания, интервью, посвящения, эссе. Мн.: «Мастацкая літаратура», 2010. С. 273-276.
4. *Кондрусевиц В.П.* Мир музыки и композиции // Судьбы серебряные струны: Воспоминания, интервью, посвящения, эссе. Мн.: «Мастацкая літаратура», 2010. С. 276-277.
5. *Кузнецов В.В.* Уроки эстетического напряжения // Евгений Глебов. Судьбы серебряные струны: Воспоминания, интервью, посвящения, эссе. Мн.: «Мастацкая літаратура», 2010. С. 278-281.
6. *Помозов В.П.* Методика преподавания инструментовки в классе Е.А. Глебова: реферат. Рукопись. Мн., 1979. 21 с.
7. *Ращинский А.В.* Воспитание композитора в классе профессора Е.А. Глебова: реферат. Рукопись. Мн., 1986. 22 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

М.С. Новашина,

Московский государственный институт культуры

Аннотация. Независимо от культуры, быть музыкантом (будь то сочинение, аранжировка или исполнение) - это сложная профессия. Выбор быть музыкантом не может быть отнесен к личностным факторам как таковым. Как и любой выбор профессии, профессия музыканта представляет собой сочетание генетического и биологического дарования с социальными и эмоциональными подкреплениями, полученными в жизненном опыте. Существуют личностные характеристики, уникальные для музыкантов. Они игнорирует возможную связь между личностью музыканта и такими факторами, как место или контекст, в котором исполняется музыка.

Ключевые слова: психология, педагогика, вуз, студенты-музыканты, творчество, личность, музыка.

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF MUSIC STUDENTS DURING THEIR STUDIES AT THE UNIVERSITY

M.S. Novashina,

Moscow State Institute of Culture

Regardless of culture, being a musician (whether composing, arranging, or performing) is a challenging profession. The choice to be a musician cannot be attributed to personal factors per se. Like any choice of profession, the profession of a musician is a combination of genetic and biological talent with social and emotional reinforcers obtained in life experience. There are personality characteristics that are unique to musicians. It ignores the possible connection between a musician's personality and factors such as the place or context in which the music is performed.

Key words: psychology, pedagogy, university, music students, creativity, personality, music.

Музыкантам приходится сталкиваться с целым рядом проблем в течение своей исполнительской карьеры. Хотя социальная поддержка со стороны педагогов и родителей была определена как часть процесса решения этих проблем, но мало, что известно о методах, которыми пользуются музыканты. Таким образом, следует изучить: (а) предыдущий опыт исполнителей с точки зрения психологических проблем; (б) виды поддержки, которые оказывает общество исполнителям; (в) и, кроме того, как это может быть использовано в будущих программах поддержки в условиях обучения [5]. Во многом успех в исполнительском плане зависит от различных профессиональных навыков: общения, самоуправления и организационные. Поступление студентов в

консерваторию может быть отмечен тяжелыми психологическими проблемами, расстройствами и травмами. Основными источниками поддержки в этот период являются друзья, семья, педагоги и литература для самопомощи. За профессиональной помощью обращаются преимущественно только по поводу физических проблем.

Влияние педагогов на студентов имеет первостепенное значение. Студенты – будущие музыканты верят, что талант можно развить, кроме того, их смогут оценить, если они будут постоянно совершенствоваться в исполнительском плане. К наиболее негативным аспектам относится социальное сравнение, конкуренция и разочарование после вступления в профессию.

Для того чтобы наладить и поддерживать успешную исполнительскую карьеру, музыканты могут столкнуться со следующими проблемами, как преодоление последствий ранней специализации, социальная изоляция, объем музыкальной практики, потеря идентичности, отношения с педагогами, эмоциональное выгорание, травма, психологическое давление и перфекционизм. Другие распространенные состояния включают психопатологию, чрезмерное использование опорно-двигательного аппарата и нервно-мышечной системы, нерегулярная работа и график сна, вредные привычки в отношении здоровья [6].

Для осуществления соответствующей поддержки все еще необходимо преодолеть ряд препятствий. Одним из таких препятствий может быть ограниченная доступность исследований в области развития талантов в музыке. Например, развитию музыкальных талантов уделяется значительно меньше внимания и реализации, чем другим дисциплинам, таким как организационное исполнение.

Важно отметить, что психологическая подготовка является неотъемлемой частью развития талантов во всех сферах деятельности. Традиционно музыкальная среда обучения фокусировалась на отборе «талантов», на практику и «экспертное» обучение, чтобы обеспечить прогресс в исполнительской деятельности.

Если бы культурные различия в развитии были изучены и учтены, то позитивное воздействие могло бы быть максимальным, и музыка также могла бы извлечь выгоду из «прикладных программ». Например, набор ключевых психологических навыков был определен в спорте и был уточнен для контекста развития талантов и, в частности, в музыке. Позже идентифицирован как психологические характеристики для развития профессионализма, - такие навыки включают в себя образы, сосредоточенный и отвлеченный контроль,

объективная оценка эффективности и атрибуции, целеустремленность, планирование и организация, целеполагание, устойчивости и саморегуляции, и, создания и использования особой своей сетевой поддержки. Для музыкантов также характерна креативность, спонтанность и гибкость пальцев.

Музыкальное творчество и специфическая творческая деятельность, такая как композиция, исполнение и импровизация, слушание и анализ, привлекают внимание ученых в области музыкальных исследований. Кроме того, за последние несколько десятилетий несколько ученых отдельно исследовали личностные характеристики музыкантов (например, структуру личности и стереотипы), - как личность может влиять на музыкальные предпочтения или как индивидуальные различия музыкантов влияют на музыкальную вовлеченность, а также на стресс и производительность. В других исследованиях рассматривались личностные черты (такие как открытость и мотивация) как предикторы музыкальной практики, влияние психологии на приобретение музыкальных навыков или, в более общем плане, личностные характеристики отдельных групп музыкантов.

Хотя исследовательская литература по музыке, посвященная различным аспектам личности, быстро растет, влияние личностных черт в контексте музыкального творчества недостаточно представлено. Кроме того, нет никаких предыдущих исследований, которые фокусировались бы на пересечении личности, музыкального творчества и связанной с поиском информации деятельности, как средства удовлетворения первичных потребностей, несмотря на постоянное расширение и эволюцию онлайн-музыкальных информационных систем и сервисов, которые требуют дополнительных исследований в этой области.

Согласно психологу Ричарду Вебстеру, существует три основных вида творческой деятельности музыкальное поведение индивидов, приводящее к конечному творческому продукту: а) композиция, б) исполнение и импровизация, в) слушание и анализ. Кроме того, музыкальные творческие «продукты» могут быть представлены различными способами: через текст и символы (например, нотная запись), звуки (например, прослушивание музыки) или комбинацию того и другого [5]. Таким образом, музыкальное творчество рассматривается как многогранный конструктивный процесс, представляющий собой множество особенностей музыки; они обеспечивают основу для понимания индивидуального поведения поиска музыкальной информации как средства удовлетворения первичных потребностей.

Композиция, исполнение, импровизация, письменный анализ и слушание могут рассматриваться в начале творческого мышления как намерения

музыканта. В то же время они представляют собой конечные «продукты» музыкального творчества.

Человеческую личность следует понимать гипотетически, поскольку она обозначает нашу склонность вести себя и реагировать определенным образом, когда мы сталкиваемся с конкретной ситуацией. Психологи определяют личность как «паттерн (схема-образ) характерных мыслей, чувств и поведения, который отличает одного человека от другого и который сохраняется во времени и ситуации». По данным итальянских психологов:

«некоторые люди очень терпимы к двусмысленности и неопределенности, в то время как другие требуют конкретности и полноты...

некоторые наслаждаются социальными взаимодействиями и принимают модели поиска информации, которые максимизируют взаимодействие с коллегами или экспертами...

другие предпочитают вызов личного открытия и погружаются в книги или электронные системы» [7].

Предыдущие исследования в различных контекстах показали, что личностные черты могут помочь получить представление о поведенческих паттернах поиска информации в конкретных ситуациях и что они влияют на взаимодействие людей с поиском информации и ее использованием с течением времени и в различных контекстах. Например, студенты-музыканты с различными когнитивными стилями разрабатывают разные стратегии и тактики при поиске новых тенденций играть произведения «по своему». Существуют личностные черты разной глубины и значения, и в психологической литературе можно выделить четыре ключевых личностных измерения:

Самоэффективность. Относится к вере человека в свою способность вести себя так, как это необходимо для достижения конкретных результатов. Это влияет на то, сколько усилий люди будут тратить и как долго они будут поддерживать усилия в решении ситуаций.

Чувство собственного достоинства. Оно включает в себя мысли и чувства людей о себе, которые несколько колеблются в зависимости от их повседневного опыта и могут оказывать временное влияние на то, как они себя чувствуют.

Локус контроля. Это убеждение о том, зависят ли результаты наших действий от того, что мы делаем, или от событий, находящихся вне нашего личного контроля. Это склонность испытывать негативные эмоции, такие как гнев, тревога или депрессия. Кроме того, его иногда называют эмоциональной нестабильностью или, в обратном случае, называют эмоциональной стабильностью [5].

Личностные черты музыкантов, в рамках поиска информации как средства удовлетворения первичных потребностей и контексты музыкального творчества трактуются по-разному. Психологи Локк и Дарем утверждают, что основные измерения касаются фундаментальных личностных оценок индивидов, которые влияют на то, как они воспринимают себя и свое окружение: фундаментальная оценка своего достоинства, эффективности и способностей как личности.

Мы живем в то время, когда персонализированная музыка становится все более присутствующей в нашей жизни через такие сервисы, как Pandora или Spotify. Мы знаем из прошлых исследований, что когда люди получают задание узнать друг друга, музыка является одной из первых вещей, о которых они склонны говорить, что предполагает, что музыка раскрывает то, что мы хотим скрыть. Возникает вопрос: каким образом мы можем предсказать личность человека, основываясь на его музыкальных предпочтениях? И какова связь между конкретными измерениями музыкальных предпочтений и измерениями личности?

Важно знать, что подобные исследования проводились и раньше, причем в большинстве случаев на относительно небольших выборках студентов вузов. Они не обращали внимания на то, что люди действительно слушают, - ученых больше интересовало естественное поведение толпы.

Музыка представляет собой интересный контекст для изучения личности, поскольку музыканты могут обладать рядом личностных черт, которые направляют их в процессе исполнения и музыкального творчества.

Предыдущее исследование в этой области показало, что открытость опыту является предиктором вовлеченности в музыкальную деятельность и что личность в целом так же важна, как и когнитивные переменные среди индивидов для вовлечения в музыкальную учебную деятельность.

Информация играет значительную роль во всех различных видах творческой деятельности музыкантов (например, в композиции, исполнении, импровизации, слушании и анализе).

Контекст информационного поиска музыкантов как средства удовлетворения первичных потребностей, характеризуется богатой информационной средой, которая поддерживает постоянно меняющуюся творческую динамику их ролей. Таким образом, креативность в этом контексте обеспечивается эффективным поиском и использованием информации тесно связаны с профессиональным успехом и признанием.

Данные ученых-психологов свидетельствуют о том, что позитивные личностные характеристики могут также оказывать положительное влияние на

поведение в поиске музыкальной информации как средства удовлетворения первичных потребностей и ее творческого результата.

Настоящая статья обеспечивает основу для дальнейших дискуссий и, безусловно, необходимы дополнительные эмпирические данные и качественные и количественные исследования для последующего изучения взаимодействия между личностными измерениями в поиске музыкальной информации и того, как они взаимодействуют с потребностями музыкального творчества.

Список источников и литературы:

1. *Новашина М.С.* Музыкальное образование и компьютеризация учебного процесса. Мир образования – образование в мире, М., 2020. №2 (78). С. 206-210.
2. *Христидис Т.В.* Психологические аспекты профессиональной адаптации молодых специалистов. Север и молодежь: здоровье, образование, карьера сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Ханты-Мансийск, 2020. С. 351-354.
3. *Христидис Т.В.* Потенциал артпедагогики в гармонизации развития личности. Вестник МГУКИ С. 146-152.
4. *Христидис Т.В.* Формирование у студентов ценностно-смыслового отношения к научно-исследовательской работе в вузе. Материалы V Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и преподавателей вузов. Под редакцией М.Б. Есауловой, Т.В. Шадринной. 2018. С. 13-17.
5. *Kostagiolas P., Lavranos C., Martzoukou K.* The role of personality in musicians' information seeking for creativity. vol. 22 № 2. 2017. 32 p.
6. *Nave W.G.* From Bach to Rock: How Music Preferences Predict Behavior. [Электронный ресурс] URL: <https://knowledge.wharton.upenn.edu/article/musical-preferences-and-personality-traits/> (Режим доступа 22.02.2021)
7. *Pecen E., Collins D. J., MacNamara A.* «It's Your Problem. Deal with It». Performers' Experiences of Psychological Challenges in Music. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 8. P. 1-17.

ПЕДАГОГ КАК ГЛАВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ: ПРИМЕРЫ И ПРАКТИКИ

Т.В. Охотникова,

Казанский государственный институт культуры

Аннотация. Статья посвящается Бокареву Борису Викторовичу, учителю, который стоял у истоков инновационного образования.

Ключевые слова: мировая художественная культура, искусство, предмет исследования, творчество, сотрудничество, духовность, педагог.

TEACHER AS AN INNOVATIVE ENVIRONMENT: EXAMPLES AND PRACTICES

T.V. Okhotnikova,

Kazan state Institute of culture

Annotation. The article is dedicated to Boris Viktorovich Bokarev, a teacher who stood at the origins of innovative education.

Keywords: world art culture, art, subject of research, creativity, cooperation, spirituality, teacher.

Образование является частью формирования личности. И этот процесс продолжается в течении всей жизни человека, образование обеспечивает ему поддержку, обогащает его личностный статус и профессиональную компетентность.

Мне в жизни очень повезло, я училась у замечательных педагогов. Об одном из них хочу сегодня рассказать. 1996 год. Я еду в Кировский областной институт усовершенствования учителей на курсы повышения квалификации по преподаванию Мировой художественной культуры по программе Б.В. Бокарева. Авторская программа. Уже интересно.

Кто мог подумать, что спустя столько лет я буду вспоминать этого человека и встречу с ним как чудо!

Ему было тогда чуть более 30. Невысокий, худощавый мужчина. Вошел в аудиторию и заговорил: «Если история науки подобна лестнице, непрестанно уходящей ввысь, где каждая ступень, выполнив свои функции, уступает место следующей, то искусство подобно сияющим вершинам, которые образуют величественную и вечную по своей красоте панораму. И эти «вершины» не заслоняют друг друга. «Данте не перечеркивает Гомера», а живопись Ренессанса – иконописи Византии. И у Древней Эллады, и у Средневековья, и у

эпохи Возрождения был свой идеал красоты, была своя вера, и, чтобы выразить их, каждая эпоха создавала свое искусство, новоявленное и неповторимое. Какой подход должен быть к пониманию искусства: через чувства или через рассудок? Должны ли мы, подобно поэту, облиться слезами над вымыслом или, напротив, подвергать разбору художественные произведения, привлекая многочисленные библиографические источники, не доверяясь непосредственному впечатлению, не давая воли чувствам? Видимо эти две крайности: чувства и разум необходимо соединить, и тогда мы сможем проникнуть к бесчисленным богатствам, которые заключены в искусстве. Искусство общедоступно, и, хотя мастера творят не для себя, а для всех людей – это не значит, что в искусстве все сразу постижимо. Чтобы понять великого мастера, нужно перед его произведением вспомнить о том, чем жили его современники, духовную атмосферу его времени, внешнюю среду, философские учения, вдохновляющие его. Нужно долго и серьезно вникать в картину, скульптуру, музыкальное произведение, прежде чем высказать о нем свое суждение. Нужно терпеливо и почтительно ждать, чтобы искусство с нами говорило первым. Только тогда раскроется его глубокий внутренний смысл, и, восхищая, наполнит оно нас светом и радостью» [1, с. 3].

Мы влюбились в него сразу и все! Перед нами был преподаватель, который тогда только набирал силу и авторитет. Преподаватель, который работал на износ с величайшим трудолюбием и прилежанием. С горящими глазами, одухотворенный темой разговора, он, казалось бы, заглядывал каждому из нас в душу. И, открывая нам таинственный мир художественной культуры, создавал не только атмосферу влюбленности в предмет исследования, но и вселял тревоги и надежды завтрашнего дня. Он общался с нами, готовый ответить на любой вопрос, «заваливая» нас своими вопросами, он не давал нам расслабиться: заставлял думать, анализировать, не бояться говорить свое мнение. На его занятиях происходил контакт и преподавание переходило на уровень ТВОРЧЕСТВА и СОТРУДНИЧЕСТВА.

Он не только помогал нам раскрыть наши же знания, которыми мы не умели толком пользоваться, но и воспитывал, учил будущих специалистов художественного образования, без остатка делился с нами своими знаниями, опытом, советом. Удивительно красивый человек!

Наверное, он просто хороший учитель, но почему же я думаю о нем как о гениальном учителе? Может потому, что за такой короткий срок он успел влюбить нас в эту тему – мировая художественная культура, может, потому, что он - человек, у которого можно учиться и который может научить. Может потому, что он демократичен, заряжен положительной энергией, наполнен

любовью. В памяти моей он так и остается по сей день – уникальным. А уникальность его во всем: походке (он словно летал по аудитории), голосе (который, то взлетал высоко и дрожал там на этой высокой ноте, то снисходил до шепота, от которого по всему телу бежали мурашки), душе (распахнутой, отзывающейся на все наши просьбы). Представляете, каждую ночь он не спал и печатал для нас свои материалы, которые мы увезли с собой. А это и лекции, и игры, и ребусы – тесты, и чертежи, и другие наработки, которые тогда представляли новое в преподавании, инновационное. И таких примеров множество.

Борис Викторович, благодаря своей увлеченности, проникал в какой-то другой мир, находил незнакомую нам информацию, приоткрывал занавес в неизведанное и, неоспоримой энергетической образностью, обрушал все на наши умы и души. Это касалось не только области художественного образования, но и в целом человеческих знаний.

Он давал нам свое видение мира, где не существовало ни времени, ни пространства, а только вечность смотрела на нас глазами художников, поэтов, архитекторов, философов... Вечность, в которую ушли вечные темы бытия, творчества, искусства, из которой приходят и в которую уходят человеческие души.

Вот так и моя душа заблудилась в этом во всем. И по сей день интерес к этому не угасает. Работая в школе, вела факультатив «Народная культура», который был востребован не только учащимися, но и их родителями, а перейдя на работу в вуз (вот уже не одно десятилетие) преподаю историю и теорию праздничной культуры, занимаюсь изучением и исследованием темы «художественное образование», читаю курсы для повышающих квалификацию специалистов социокультурной сферы и искусства Среднего Поволжья, являюсь автором учебников. Как много может значить в твоей судьбе встреча с интересным, увлеченным своим делом человеком!

Встречаются на твоём пути люди, о которых думаешь постоянно, помнишь их... Хочется узнать где они сейчас? Чем занимаются? О чем думают?

С возрастом многое меняется, но я уверена, что принципы его остались те же, как и вера, и убеждение, и чувства. И остались его ученики, которые верны своим поискам, развивают высокую культуру и художественный вкус, намечают пути возвращения к истокам, прошлому (всегда найдется нечто новое и удивительное для восприятия современного человека), указывают на достояние настоящего, чтобы было основание, фундамент художественной образованности у будущей нации.

«Человек может отдать что-то и поделиться с другим только тем, что есть у него самого, как в материальном смысле, так и в духовном», - говорил в интервью архиепископ Вологодский и Великоустюжский Максимилиан Лазаренко о людях, несущих культуру и духовность в массы. – Все виды искусства отражают состояние общества данной эпохи, культура отражает дух (своего) времени... и та огромная ответственность, которая лежит на каждом творческом человеке, должна всегда напоминать ему о том, что он обязан сеять доброе, вечное, полезное» [3, с.43].

Мы уже многому научились за эти годы, конечно, тот, кто этого хотел, кто искал ответы на свои вопросы, кто пытался направить в дело свои таланты.

Так что же сегодня происходит? Почему так важно заниматься вопросами образования? Новое поколение – это поколение, пришедшее на смену всем нам. «Новое поколение потребителей, ценителей (а того и гляди созидателей) культуры и искусства». Выросли они без Третьяковки, но продолжают, «духовно» и физически расти в окружении и под воздействием иных кумиров [2, с. 47] Сегодняшние не знают ни фамилий, ни имен, ни жанров, ни направлений в художественной культуре. Прибавьте к этому «разнузданную, гнилую, придурковатую продукцию телевидения и некоторых средств массовой информации. По сути, это целостная программа всеобщей дебилизации народа» [2, с.49] – бьют тревогу ученые. «Не дай вам бог жить в эпоху перемен, гласит китайская мудрость. А вот нам такое счастье привалило. Из огня да в полымя. Из коммунистического рая в дикий капитализм, из родной системы образования в болонскую ассимиляцию, с вершин отечественной культуры – в пучину дилетантизма...» [4, с. 2].

В области художественного образования тоже идут реформы. Это тема не только приоритетная, но и дискуссионная. Вузы страны переориентировались сегодня на западный образец, сменилась методика подготовки специалистов художественного творчества, как теоретиков, так и прикладников, в приоритет выводятся не традиционные, а востребованные направления массово-потребительской культуры, да и специалист востребован сегодня не создатель – творец, а художник – прикладник, который составляет и комбинирует из готового.

Много вопросов. Их, пожалуй, больше чем ответов. Сейчас время, когда старое разрушают, а кто строит новое и строит ли? И достойно ли оно разрушенного? Проводя свои исследования, педагог Бокарев своими усилиями создавал и общность, и общую атмосферу, и общее поле, чтобы на этом поле культуры мы все как-то взаимодействовали: путешествовали, делились опытом, встречались, общались для того, чтобы интеллектуальная составляющая,

научная, творческая, педагогическая мысль сохраняла, хотя бы фундамент для этой стройки.

Подготовка преподавателей – аспект немаловажный. Педагог должен быть мастером, чтобы у него учиться, а в художественном творчестве и педагог, и «ученик» делают общее дело, поэтому очень важно сотворчество, способность к размышлению, поиску новых смыслов в уже известном, важен взгляд на себя как на часть мирового художественного процесса. Таким является Бокарев. Он создает вокруг себя культурную среду, в принципе, он и сам эта культурная среда. Это необычно, это смело, это здорово.

Не знаю, доведется ли мне свидеться с моим Учителем, но сегодня я хочу сказать ему спасибо. Спасибо за то, что помог мне найти себя. Это самое главное в жизни. И дай бог, чтобы у него были новые встречи, новые курсы. Авторские.

Список источников и литературы

1. Бокарев Б.В. Мировая художественная культура. Учебное пособие, изд. 2-е, исправленное и дополненное / Б.В. Бокарев. – Киров, КОИУИ, 1996 г.
2. Художественный Совет, Москва. – ж.-л., 3 (67) 2009, худ. дом «Гамма».
3. Художественный Совет, Москва. – ж.-л., 2 (66) 2009, худ. дом «Гамма».
4. Художественный Совет, Москва. – ж.-л., 6 (70) 2009, худ. дом «Гамма».

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА

Е.А. Петелина,

Воронежский государственный педагогический университет

Аннотация: автор работы предлагает своё видение проблемы внедрения гуманистических идей в сферу взаимоотношений всех членов образовательной организации.

Ключевые слова: взаимодействие, учебно-воспитательный процесс, социальное окружение.

ORGANIZATION OF INTERACTION BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS IN THE FORMATION OF THE MUSICAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE COLLEGE

E.A. Petelina,

Voronezh State Pedagogical University

Resume: the author of the work offers his own vision of the problem of introducing humanistic ideas into the sphere of relations between all members of an educational organization.

Key words: interaction, educational process, social environment.

Правильно выбранная и организованная системообразующая деятельность порождает отношение взаимной ответственности, взаимопомощи, взаимной заинтересованности преподавателей в достижении успехов, т.е. отношения товарищества, адекватные поставленным целям подготовки специалиста. Один из эффективных инструментов формирования таких отношений между преподавателями является методика организации их коллективной деятельности, направленной на осуществление учебно-воспитательного процесса в образовательной организации. Данная методика очень технологична и базируется на коллективном планировании учебно-воспитательного процесса в соответствии с принятой концепцией подготовки специалиста, а также творческом коллективном выполнении и обязательном коллективном обсуждении итогов (рефлексии).

Следует отметить, что введение данной методики в жизнь образовательной организации требует точного расчёта, осмотристельности и чувства ситуации. Предложенная нами методика создавалась педагогами как чисто воспитательная, вне учебного процесса, вне официальной структуры учебного заведения. Вначале она внедрялась в сферу досуга и лишь по мере освоения и развития распространялась на учебный процесс.

Нас интересуют не любые учебно-воспитательные системы, а только ориентированные на подготовку специалистов в колледже профессионального образования. Избранная система подготовки специалиста носит гуманистическую направленность, она ориентирована на личность студента. Определяющим фактором избранной системы учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста являются идеи, заложенные в малую педагогическую концепцию образовательной организации и тот образец, который задаёт авторская группа.

Одним из условий успешности учебно-воспитательного процесса является сложившаяся система деловых нравственных отношений между преподавателями и студентами, а также система отношений в самой студенческой среде. А.А. Бодалев считает, что отношения – это аккумулярование результатов познания мира в разных ситуациях, соединённых с эмоциональным откликом и поведенческим аспектом [1, с. 65].

Как показывает многолетний опыт работы, не деятельность сама по себе и не коллектив преподавателей и студентов, а именно отношения (в широком

смысле слова) являются воспитывающим и познавательным фактором. Вырвать личность из отношений в ходе учебно-воспитательного процесса невозможно, и сама она является переплетением всяческих отношений.

Отношения, складывающиеся между преподавателями и студентами, специфичны для колледжа профессионального образования. Авторитет личности педагога влияет на студента только в случае диалогических равноправных отношений, когда он отвечает на запросы студента, и общение идёт не на ролевом уровне, а как общение субъектов, обоюднo влияющих на познавательное и духовное развитие. Для этого в малую концепцию колледжа изначально заложены идеи высшей ценности – человека. Задача управления – реализовать эти идеи во взаимоотношениях, то есть в отношениях между личностями, входящими в единый учебно-воспитательный коллектив.

Неконструктивно складывающиеся отношения между преподавателем и студентом ведут к нарушению мотивационной сферы учебного процесса. Есть студенты, стремящиеся к поиску референтной группы, выражению себя вне колледжа. Если к этому ещё добавить дискомфорт в социуме, то всё это ведёт к тому, что сужается личностное пространство студента, он не может адекватно отражать действительность и поэтому старается ограничить общение, уходит в мир фантазии, что в будущем будет иметь много адаптационных проблем.

Социально-контактное окружение (Е.А. Климов) создает климат учебного заведения, его эмоционально-педагогический настрой. Обучение и воспитание формирующегося поколения неразрывно связаны с системой отношений и взаимодействий субъектов образовательного процесса. Студент-студент, студент-педагог, студент-администрация, студент-группа, студент-творческий коллектив и другие отношения входят в систему отношений студент-музыкально-образовательная среда. Педагогически целесообразная развивающая музыкально-образовательная среда может быть спроектирована и реализована только на основе гуманных принципов, где человек признается самодовлеющей уникальной личностью. В этом случае рождается «карта поведения» (Н.М. Борытко) студентов и преподавателей: специфические формы и интонации общения и взаимодействия, традиции, обычаи, своеобразный характер совместной деятельности студентов и педагогов. Как правило, в творческом учебном заведении огромную роль играют различные общественные организации и общества: клубы по интересам, культурно-досуговые центры, студенческие научные сообщества, музеи, выставочные залы, музыкальные гостиные, творческие коллективы (хоры, оркестры, ансамбли, рок-группы, фольклорные коллективы и др.), педагогические отряды,

театры и т.д., в которых создается благоприятная обстановка творческого общения и получения опыта профессиональной деятельности.

Творчески активная музыкально-образовательная среда несомненно поддерживает творческую активность самих участников педагогического взаимодействия, и, наоборот, творческая активность субъектов создает творческую активную среду, хотя, по мнению Э.Н. Гусинского, такую среду точнее было бы назвать позитивно активизирующей [3]. Поэтому для успешного взаимодействия субъектов образовательного процесса им необходимо видеть ясную цель и проявлять толерантность. Терпимость социально-контактного окружения к коллегам, окружающим, к «новой» и «старой» музыке, «новому» и «старому» знанию, творческим успехам других и к своим, позволяет субъектам образовательного процесса успешно самореализовываться в музыкально-образовательной среде учебного заведения.

Преодоление коммуникативных проблем состоит не только в организации совместной учебно-познавательной деятельности, которая может быть совместной только по форме, но не по сути. Мы видим выход в субъектном общении и складывающихся гуманных отношениях.

Список источников и литературы

1. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные психологические труды. М.: Изд-во Международной пед. академии, 1995. 327 с.
2. Бoryтко Н.М. Воспитательная среда и окружение // Философские и психолого-педагогические проблемы развития образовательной среды в современных условиях: Материалы международной научно-практической конференции. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета. 2008. Ч. 1. С. 53–56
3. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования. М.: Логос, 2000. 224 с.
4. Климов Е.А. Психология личности. М.: Просвещение, 1970. 391 с.
5. Петелина Е.А., Ванина О.И. Воспитательный потенциал музыкально-образовательной среды // Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования: Материалы VII международной научно-практической конференции (г. Климовск) / отв. ред. Ф.Ш. Салитова. Казань: Отечество, 2014. Вып. VII.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.Е. Пороховниченко,

Белорусская государственная академия музыки, г. Минск

Аннотация. Статья посвящена проблемам непрерывного процесса профессионального музыкального образования. Автор рассматривает его основные этапы и обосновывает главную роль интонационно-слухового воспитания музыканта на всех образовательных уровнях.

Ключевые слова: непрерывность музыкального образования, интонационно-слуховое воспитание, музыкальный слух, музыкальное мышление, интонирование.

SOME PROBLEMS OF LEARNING AND EDUCATION IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS MUSIC EDUCATION

M.E. Porokhovnichenko,

Belarusian State Academy of Music, Minsk

Annotation. The article is devoted to the problems of content and structure of professional music education. The author considers its main stages and emphasizes the main role of intonation and hearing education of the musician at all educational levels. The conclusion of the study is a well-founded statement about the need for continuity in the process of training and musical education.

Key words: musical hearing, intonation, intonation-auditory education, continuity of musical education, musical thinking.

Современное музыкальное воспитание как организованная система представляет собой многофункциональный и разноуровневый комплекс, основанный на многовековых традициях, исторически сложившейся методологии, научно-обоснованной теории и коллективно выверенного практико-педагогического опыта. Она включает в себя широкий содержательный функционал и объединяет самые разные образовательные уровни. Подтверждение тому находим в весьма объемном и многомерном по смыслу толковании понятия «музыкальное воспитание» как «целенаправленного и систематического развития музыкальных способностей человека» [1, с. 755].

Первоначально следует четко обозначить границы наших рассуждений в контексте сформулированной темы и определить главную смысловую магистраль в избранной проблематике – а именно, исследование того уровня обширного комплекса музыкального воспитания, который связан с профессиональным образованием в области музыкального искусства. Это имеет первостепенное значение, так как является определяющим вектором в попытке выстроить наше собственное представление о современной образовательной модели профессионального музыканта, определить ее общие закономерности, очертить основные этапы и обозначить их доминирующие особенности.

В этой связи нам необходимо обозначить главную научную дефиницию, которая станет фундаментом наших доводов и суждений в силу своего первостепенного значения в образовательной системе – это *интонационно-слуховое воспитание*, т.е. формирование, развитие и систематическое совершенствование интонационных способностей и музыкального слуха обучающихся разных образовательных уровней.

Возьмем за основу неоспоримый тезис: интонационно-слуховое воспитание будущего профессионального музыканта должно складываться на протяжении длительного временного диапазона и охватывать несколько разновозрастных этапов, начиная от самого раннего детства и заканчивая всеми ступенями музыкального образования. Эта мысль не требует доказательств в силу исторически сложившейся и перспективно развивающейся до настоящего времени системы классического академического музыкального образования. Кстати, такая протяженность образовательного процесса становится одной из причин, по которой интерес к интонационно-слуховому воспитанию сегодня не только не ослабевает, но набирает все большую силу в сфере как научного осмысления и методических концепций, так и многочисленных практических поисков. Более того, формирование и развитие интонационно-слухового восприятия музыканта-профессионала на разных уровнях комплексной образовательной системы можно считать, на наш взгляд, ее основной общей закономерностью.

Изучение исторических традиций и анализ методологической базы классического музыкального образования позволяет обозначить главные качества комплексного процесса воспитания музыканта-профессионала – *целостность и непрерывность*.

Безусловно, дальнейшие наши рассуждения естественным образом приводят к обозначению ряда важнейших учебных дисциплин, в рамках которых и происходит интонационно-слуховое совершенствование музыканта, самой важной среди них (без всяких преувеличений) назовем сольфеджио –

комплексную систему развития музыкального слуха и музыкального мышления.

Следует особо подчеркнуть, что сольфеджио для профессионального музыканта-исполнителя – не просто одна из специальных учебных дисциплин; это неотъемлемый компонент сложной музыкально-образовательной системы, его центральный интонационный стержень, самая значительная по теоретическому содержанию и практическому наполнению учебная дисциплина целостного комплекса специальных профессиональных предметов. Сказанное убедительно подтверждает определение главной цели сольфеджио – развитие и совершенствование музыкального слуха: самого значимого и необходимого «инструмента» любого музыканта. Так как процесс воспроизведения музыкального текста (т.е. пения или игры на инструменте) есть ни что иное как интонирование (точнее – соинтонирование), интонационно-слуховое воспитание музыканта-исполнителя – первостепенная профессиональная задача системы музыкального воспитания.

Попутно подчеркнем один значительный, на наш взгляд, момент: специфика профессионального музыкального образования состоит в том, что оно, как правило, протекает для многих учащихся в рамках творческой жизнедеятельности различных исполнительских коллективов – хоров, ансамблей, оркестров. Поэтому именно предмету сольфеджио первоначально отведена огромная роль в профессиональной подготовке свободно и качественно музицирующих артистов творческих коллективов, а затем в их дальнейшем интонационно-слуховом, музыкально-интеллектуальном совершенствовании. Другими словами, сольфеджио обучает ремеслу, качество которого впоследствии становится мощным стимулом творческого самовыражения музыканта.

Анализ методологических основ и многочисленных методических проблем сферы музыкального профессионального воспитания, а также собственный многолетний практический опыт педагогической работы с учащимися разных возрастных категорий и различных музыкальных специальностей позволил сделать однозначный вывод: практическая сложность всех этапов курса сольфеджио заключается в необходимости гармоничного объединения двух важнейших учебно-методических направлений: развития интонационно-слуховых способностей и умений учащихся, с одной стороны, и постепенного формирования и систематического совершенствования их мыслительно-интеллектуальных навыков и качеств – с другой. Именно активное осуществление подобного синтеза, проявляющегося не только во всех формах интонационно-слуховой работы на разных образовательных этапах

освоения данной учебной дисциплины, но и в контексте целостной системы музыкального воспитания, сможет привести к высоким профессиональным результатам.

Профессиональное музыкальное воспитание на разных образовательных этапах и на всех, без исключения, уровнях должно быть ориентировано на комплексное гармоничное развитие учащихся, составными элементами которого являются:

- постепенное (количественное и качественное) формирование музыкальной грамотности, музыкального аналитического мышления;
- комплексное развитие музыкального слуха, включающее все его качественные формы и виды;
- расширение объема и активности музыкальной памяти;
- формирование и совершенствование способностей вокального и инструментального интонирования;
- развитие осознанного восприятия процесса формообразования в музыке, гармонической и композиционной логики музыкального произведения;
- выработка интонационных навыков ансамблевого (оркестрового, хорового) исполнения;
- обучение аналитическому владению жанровыми и стилистическими категориями в музыке.

Бесспорно, достижение необходимого профессионального результата при работе в рамках обозначенного многофункционального смыслового комплекса возможно лишь в тесном взаимодействии целого ряда музыкально-теоретических и музыкально-исторических специальных учебных дисциплин. Качество их синтетического взаимодействия в процессе многоступенчатого непрерывного профессионального музыкального воспитания и дает возможность достижения определенного уровня профессиональной подготовки обучающихся, который может претендовать на полное соответствие требованиям образовательных стандартов конкретных музыкально-исполнительских специальностей.

Рассмотрим уровень взаимодействия и преемственной взаимосвязи всех ступеней непрерывного образовательного процесса: дошкольное воспитание – музыкальная школа (гимназия) – колледж – академия (консерватория) – послевузовское образование. В подобном исследовательском ракурсе мы анализируем многоэтапный, разноуровневый комплекс, имеющий свою смысловую динамику, четкую учебно-методическую направленность и преемственные взаимосвязи всех образовательных этапов, предполагающий качество непрерывности как драматургическую процессуальную основу.

Предложенный аналитический взгляд, объединяющий частности разных уровней и ступеней в целостную систему сможет позволить определиться и сконцентрироваться в довольно широком диапазоне образовательных целей и задач, поставленных учебно-методических проблем; увидеть перспективу единого процесса обучения, обозначить его основные вехи и придать многообразным методам и формам работы необходимую целевую направленность для достижения максимально качественного результата в достижении необходимого уровня профессиональных компетенций обучающегося.

Наряду с общими задачами профессионального музыкального образования – формированием и развитием музыкального мышления, музыкального слуха, воспитанием метроритмических ощущений и музыкальной памяти – важной методической проблемой для обучения хоровых и инструментальных исполнителей становится развитие навыков выразительного и технически правильного воспроизведения музыкального текста, т.е. интонирования (пения и игры на инструменте). Отметим, что освоение приемов чистого и выразительного интонирования наряду с совершенствованием других интонационно-слуховых навыков определяют содержательную основу преемственной взаимосвязи всех образовательных этапов.

Одним из важных критериев проявления преемственности в непрерывном образовательном процессе становится *содержание изучаемого* (в рамках каждой конкретной учебной дисциплины) *материала*. В качестве примера возьмем сольфеджио как «основу основ» становления и совершенствования музыканта-профессионала.

Итак, традиционное содержание учебного курса сольфеджио охватывает все основные формы интонационно-слуховой работы: они общеизвестны, методически оправданы и практически выверены в педагогическом процессе. Напомним семь основных разделов, составляющих содержательный базис сольфеджио:

- теоретические навыки и понятия – объём музыкальной грамотности, теоретическое освоение элементов музыкального языка;
- интонационные (интонируемые) упражнения – интонационное освоение теоретических навыков и понятий, формирование ладовых ощущений, интонационно-слуховая ориентация в тональности;
- метроритмическое воспитание – развитие навыков метроритмического восприятия, совершенствование ритмических навыков и умений, практическое освоение конкретных размеров (простых и сложных) и ритмических групп;

– слуховой анализ – комплексное развитие мелодического и гармонического слуха, музыкальной памяти и внутренне-слуховых представлений;

– музыкальный диктант – различные варианты и способы устного воспроизведения и письменной фиксации мотивов, фраз, мелодий, гармонических построений и др.;

– сольфеджирование – комплексная выработка навыков сольного и ансамблевого исполнения, точного, чистого и выразительного интонирования (звукоспроизведения) мелодии и многоголосия, становление техники чтения нотного текста с листа;

– творческие навыки – развитие музыкального мышления, освоение синтаксических элементов музыкального языка, принципов формообразования, приёмов полифонической техники; воспитание свободы мышления звуками, импровизационности.

Очевидная преемственность в содержании изучаемой дисциплины проявляется как на уровне систематического применения разнообразных форм работы на уроках сольфеджио, так и на уровне используемого на них музыкального материала. Так, на каждом образовательном этапе непрерывной системы профессионального воспитания музыканта происходит формирование, развитие и совершенствование разностороннего музыкального слуха, способного впоследствии обеспечить профессиональную творческую деятельность будущего артиста путем слухового, вокально-певческого и инструментально-исполнительского освоения интонационной системы основных музыкальных стилей (от Ренессанса до современности).

Важно подчеркнуть, что одной из основ непрерывного музыкально-образовательного процесса становится принцип *постепенности*: систематическое (постепенное) заполнение объема музыкально-слуховой культуры обучающегося на разных образовательных ступенях, расширение его интонационно-слухового «багажа» посредством интонационного углубления в музыкальную культуру разных стилей, эпох и композиторских школ на каждом конкретном этапе обучения, использование многоликого, стилистически разнообразного художественного наследия мировой музыкальной культуры с учетом возможного для каждой ступени обучения уровня интонационных и метроритмических сложностей – вот основные направления, основанные на факторе преемственности этапов непрерывного образовательного движения.

Для практической реализации непрерывной, преемственно обусловленной и динамически выстроенной образовательной системы в области музыкального воспитания становится важным определение

профессиональной ориентации каждого этапа (ступени) обучения. Это является, на наш взгляд, одним из важнейших аргументов в обосновании фактора *преемственности на уровне формирования профессиональных компетенций* (знаний, навыков, умений) на каждой ступени непрерывной образовательной системы.

Обозначим основные (центральные) образовательные этапы (сознательно опуская дошкольное и послевузовское образование).

Первый этап I-ой ступени общего среднего образования – начальные классы (1 – 4) – ранняя профессиональная ориентация учащихся: артисты-певцы хора и инструментальные исполнители. В условиях этого этапа происходит начальное становление интонационных ощущений горизонтального и вертикального строя, начальное развитие умений точного интонирования (звукоспроизведения) голосом и на инструменте, начальное слуховое освоение ладовых и метроритмических ощущений.

Второй этап I-ой ступени общего среднего образования – гимназические классы (5 – 9) – продолжение певческой и начало профессиональной исполнительской ориентации, предполагающее более свободное владение голосом и «родным» инструментом. Для этого этапа характерно активное усиление слуховых форм работы в условиях уменьшения удельного веса певческих форм в связи с возрастными физиологическими голосовыми особенностями (мутация). Также необходимо отметить увеличение доли интонационно-слуховой работы учащихся с музыкальными инструментами, так как техническое владение «родным» инструментарием достигает достаточного уровня.

Третий этап – II ступень – среднее специальное образование – колледж – основа профессиональной исполнительской ориентации. Стремление к достижению качественного синтеза певческих и исполнительских навыков, слухового мастерства и аналитического музыкального мышления.

Попутно отметим, что две первые ступени непрерывной образовательной системы весьма продуктивно отработаны в учебно-педагогической практике исторически сложившихся на постсоветском пространстве средних специальных музыкальных школ-одинадцатилеток (в настоящее время переименованных в гимназии-колледжи) при консерваториях. Именно в этих учебных заведениях и сегодня работает классическая модель академического художественного (музыкального) образования, основанная на принципах ранней профилизации (профессиональной ориентации) и непрерывности комплексного образовательного процесса.

Четвертый этап – III ступень – высшее образование – направлена на дальнейшее совершенствование и качественное преобразование ранее приобретенных знаний, навыков, умений в контексте историко-стилевого принципа развития музыкального мышления и дальнейшего системного воспитания музыкальных способностей.

Так, например, общую методическую направленность курса «Сольфеджио» на ступени высшего образования можно обозначить как органичное взаимодействие нескольких основных практических координат профессионального становления специалиста в области музыкального искусства, среди которых первостепенными следует считать:

- воспитание совершенных навыков исполнительского (вокально-хорового и инструментального) интонирования (звукоспроизведения);
- формирование активного, «открытого» [8, с. 12] музыкального слуха;
- развитие оперативного музыкального мышления и объемной музыкальной памяти.

Только подобное взаимодействие сможет обеспечить необходимый качественный уровень подготовки специалиста, полностью соответствующий полноценному стандарту высшего образования в области музыкального искусства и присвоенным профессиональным квалификациям.

В контексте исследуемой проблематики непрерывности важно отметить, что каждый образовательный этап связан с формированием определенных профессиональных компетенций, которые неизменно вытекают из особенностей его профессиональной ориентации. В этом смысле на каждом образовательном этапе обучающийся приобретает определенную степень практических навыков и умений, достигает необходимого уровня теоретических знаний, позволяющих ему успешно переходить на следующую образовательную ступень, что обеспечивает непрерывность процесса профессионального воспитания и определяет один из основных принципов в реализации *непрерывной образовательной модели* – принцип *преемственности*.

На основании собственного многолетнего педагогического опыта работы на разных уровнях системы непрерывного профессионального музыкального образования, позволим себе высказать точку зрения, весьма существенную для научной организации и методического сопровождения учебного процесса: важнейшим преемственным началом, способным сохранить непрерывность образовательного процесса и позитивно повлиять на его качество следует считать профессиональную специализацию всех музыкальных дисциплин, их практическую направленность на исполнительскую деятельность музыканта на

каждом образовательном этапе, что благотворно повлияет на стимулирование профессиональной мотивации и творческого интереса учащегося и студента к будущей профессии, безусловно, улучшит уровень профессиональной подготовки будущего специалиста в области музыкального искусства и, несомненно, повлияет на улучшение качества приобретенных им профессиональных компетенций.

Подводя итог сказанному, необходимо особо подчеркнуть: макроцель профессионального воспитания музыканта-исполнителя в контексте непрерывной образовательной системы – постепенное, систематическое, поэтапное развитие *музыкального мышления* как способности мыслить звуками на уровне музыкальной интонации и воспроизводить звуки на уровне музыкальной мысли. Предлагаемая методическая концепция может стать основополагающей в системе музыкального воспитания, а обоснованный *принцип непрерывности единой образовательной вертикали* возможно рассматривать на уровне методологии профессионального музыкального образования на современном этапе. Анализ накопленного на постсоветском пространстве многолетнего педагогического опыта в комплексной системе академического образования музыкантов-профессионалов позволяет утверждать, что *принцип преемственности* в подобной непрерывной образовательной концепции занимает одно из самых значительных мест. Попутно отметим, что подобный вывод, на наш взгляд, относится ко всем сферам профессионального художественного образования.

В заключении хотелось бы отметить, что современная музыкальная практика открывает широкие возможности для профессиональной исполнительской деятельности и выдвигает новые все более серьезные требования к исполнительскому уровню музыкантов и к качеству их профессиональных навыков и компетенций. Неизменное следование активному воспитанию музыкальных способностей, основанному на многочисленных методах и формах интонационно-слухового развития, на всех этапах непрерывного образовательного процесса сможет стать своего рода гарантом максимально успешной профессиональной подготовки музыканта, открывающей широкие возможности для дальнейшего совершенствования его творческого потенциала.

Список источников и литературы

1. Алиев Ю.Б. Музыкальное воспитание // Музыкальная энциклопедия: в 6 т. / гл. ред. Ю.В. Келдыш. Т. 3. М.: Советская энциклопедия, 1976. С. 755-762.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л.: Музыка, 1973. 142 с.

3. *Асафьев Б.В.* Музыкальная форма как процесс. М.-Л.: Музыка, 1971. 373 с.
4. *Баренбойм Л.А.* Музыкальное образование // Музыкальная энциклопедия: в 6 т. / гл. ред. Ю.В. Келдыш. Т. 3. М.: Советская энциклопедия, 1976. С. 763-787.
5. Как преподавать сольфеджио в XXI веке: сборник статей / сост. О.Л. Берак, М.В. Карасева. М.: Классика XXI, 2006. 224 с.
6. *Карасева М.В.* Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха. М.: Композитор, 2009. 359 с.
7. *Кирнарская Д.К.* Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты – XXI век, 2004. 496 с.
8. *Масленкова Л.М.* Интенсивный курс сольфеджио: методическое пособие для педагогов. СПб.: Союз художников, 2007. 210 с.
9. *Медушевский В.В.* Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1993. 262 с.
10. *Назайкинский Е.В.* О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 384 с.
11. *Новиков А.М.* Методология образования. М.: Изд-во Эгвес, 2006. 488 с.
12. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей. М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. 355 с.

ИЗУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И КОНЦЕРТНОЙ ПРАКТИКЕ

И.Г. Стрелкова,

Казанский государственный институт культуры

Аннотация. Автор рассматривает проблематику изучения и развития песенного фольклора в процессе образования, этнографические исследования, народные традиции, программа. Статья дает представление о направлениях в народно-певческом искусстве, затрагивает вопросы репертуара

Ключевые слова: традиционная основа, народные традиции, фольклорный ансамбль, этнографические исследования, программа.

STUDY AND DEVELOPMENT OF SONG FOLKLORE IN EDUCATIONAL AND CONCERT PRACTICE

И.Г. Стрелкова,

Казанский государственный институт культуры

Annotation. The author considers the problems of studying and developing song folklore in educational and concert practice. The article gives an idea of the directions in the folk singing art, touches on the issues of the repertoire.

Keywords: traditional basis, ethnography, folklore, repertoire, program.

В связи с изменением социокультурной ситуации, утратой механизмов изустной передачи фольклорных традиций от старшего поколения младшему, вопрос сохранения традиционной культуры в новых условиях жизни общества продолжает оставаться достаточно актуальным и на сегодняшний день. «Сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп: милосердия, сочувствия, сострадания друг к другу, поддержки и взаимопомощи – дефицит того, что всегда, во все времена исторические делало нас крепче, и чем мы всегда гордились, – отмечал президент Российской Федерации В.В. Путин. – Мы должны всецело поддержать институты, которые являются носителями традиционных ценностей, исторически доказали свою способность передавать их из поколения в поколение» [5]. 2021 год объявлен Президентом нашей республики, как Год родных языков и народного единства в Республике Татарстан, что делает особенно актуальными проблемы сохранения материального и нематериального историко-культурного наследия.

В современной образовательной и концертной практике народно-певческого искусства мы наблюдаем рост творческих коллективов.

При всей многожанровости звучания русской песни, главная задача состоит в том, чтобы сохранить ее традиционную основу. Как говорила исполнительница народных песен О. Маничкина, уроженка с. Подсереднее Белгородской области: «[...] ведь народная песня не вымысел, а она вся проходит из жизни, вся она наполнена то грустью, то большой радостью, когда даже при любом горе, можно подобрать такую песню, которой можно отвести душу» [2].

Поэтому сегодня наиболее остро стоит задача перед руководителями коллективов развить, мотивировать самого исполнителя, а затем и слушателя, его отношение к восприятию народной песни. М. Пятницкий, создатель первого народного концертирующего хора, ставил перед собой задачи: «сохранение традиций самобытного крестьянского искусства» [1, с. 50-52] и «связь исполнительской концертной практики самих исполнителей с народно-песенными традициями, насколько точно они певцы-профессионалы передают особенности народного вокала».

Можно изучить фольклорное произведение, воспроизвести достаточно близко к оригиналу контур самого напева, но при этом исказить характер его звучания, нарушив образный строй. В. Щуров в поиске лучших образцов национальной песенной классики, видит стремление руководителя, как можно точно передать народную манеру исполнения, сохранить стиль народного подлинника [4, с. 44].

Для народно-певческих коллективов очень важно иметь правильно выбранный репертуар, который зависит от направления.

Первое направление – этнографические (аутентичные) коллективы, которые являются доминирующими над двумя остальными по ряду причин. Во-первых, служат удовлетворению практических бытовых потребностей народной жизни. Во-вторых, являются формой устной передачи облика народа. Для них традиционная культура – часть самой жизни. Народная песня является частью их мировоззрения, элементом сложной системы, которая вбирает в себя и декоративно-прикладное искусство. В связи с этим происходит формирование естественной манеры пения, которая обусловлена этническим характером поведения, диалектом, костюмом. Таким образом, эти явления находятся во взаимосвязи между собой.

Второе направление – фольклорные ансамбли. В большинстве своем не ограничиваются просто исполнением, у них как правило другие ориентиры – это приобщение молодежи к фольклору с целью укрепления духовно-нравственных качеств. Фольклорный ансамбль детально изучает какую-либо определенную песенную традицию, как бы копируя и воссоздавая для дальнейшего сценического воплощения. В подобных формах и «темные пятна» – недостатки копирования (в 80х-90х годах каких-либо старческих дефектов и т.д.) подлинного фольклора. Но вместе с тем, есть и положительные стороны этого направления, а именно: стремление к импровизационности в народном пении, где у каждого своя голосовая партия, имеющая индивидуальность (линию); инвариантность в костюме. Самая распространенная форма концерта исполнительской, концертной практики для фольклорных коллективов – это концерт-беседа (пояснение, взаимодействие с публикой). Существуют и другие формы доступные, распространенные – это творческие мастерские, «квартирники», сегодня это новые формы развития фольклора, которые приобретают все более значимый характер среди молодежных коллективов, имеющих интерес к корням, к истокам. Есть и попытки привнесения старинных обрядов (свадебный обряд, народные гуляния, календарные праздники) Праздник «Троица» (село Матюшино Верхнеуслонского района республики Татарстан), Праздник «Каравон», приуроченный Николе Вешнему. может быть они покажутся музейными, но это свой, наиболее правильный путь, ориентир которых направлен на духовно-нравственное совершенствование подрастающего поколения.

Третье направление – это народные хоры, ансамбли русской песни, которые выполняют задачи общеэстетического воспитания, отчасти развлечения публики, иными словами осуществляя эстрадное воспроизведение

народной песни. Однако, основная задача не освоение народно песенной традиции, а концертные выступления, гастролы, что в принципе дает эффект «лакмусовой бумаги», а именно поверхностного представления о народной песне. Таким образом, в сценической интерпретации народная песня становится эстрадным видом искусства. По сути происходит следующее: народная песня «вырывается» из контекста целостной системы жизни, становясь отдельным концертным номером, обусловленная рядом последствий: условная манера поведения (штампы различного характера); однородность в костюмах; отсутствие импровизационности, которая несвойственна фольклору. Учитывая все составляющие тенденции развития фольклорного исполнительства невольно возникает вопрос, проблема выбора репертуара, составление программы перед руководителем для народно-певческих коллективов.

Основное интонационное зерно репертуара, на наш взгляд, должны составлять народные песни, основанные на материалах региональной традиции, обработок народных песен должно быть незначительное количество. В репертуаре очень важно, чтобы не было однообразия жанров. На сегодня есть необходимость в патриотических жанрах, лирических, хороводных жанрах с хореографическими построениями (плясовые, кадрили).

Программа - это «лицо» коллектива. Она может иметь самую разнообразную тематическую направленность (патриотическая, лирическая, частушка), основанную на подлинном материале. Показательно строение своеобразными блоками (венки казачьих, волжских, уральских песен и т.д.) по принципу контраста. Действенная форма проведения мероприятия, как концерт-встреча с народными исполнителями, композиторами, исполнительскими коллективами, юбилейный концерт. Программа должна иметь точку – кульминационную вершину.

Хочется закончить статью словами Л. Христиансена: «Осознанная любовь к народной песне, обогащенная культурой и глубокими знаниями, дает возможность многогранного познания богатств народного искусства» [3, с. 166]. Взаимодействие певческих коллективов с народными исполнителями, как потенциал образования, задает определенный вектор, новый путь развития песенного фольклора в образовательной и концертной практике. Необходимо, чтобы эта взаимосвязь рассматривалась в контексте современных проблем, решение которых напрямую зависит от высокого уровня народно-певческого образования в России. От того, как они будут решаться будущими руководителями народно-певческих коллективов, от уровня профессиональной

компетентности хормейстера-руководителя зависит изучение и развитие песенного фольклора в образовательной и концертной практике.

Список источников и литературы

1. *Казьмин П.М.* Страницы из жизни М. Е.Пятницкого /П.М. Казьмин. Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во. 1964. 69 с.
2. Рассказ о народной песне/ исп. О. Маничкина, с. Подсереднее Белгородской обл. // Гилярова Н.Н. Путешествие в деревню [Звукозапись]: Звуковое пособие с печатным приложением при Моск. гос. консерватории им. П.И. Чайковского. РФС, 2002. 1 ак. 2 сторона (1 мин. 12сек.).
3. *Христиансен Л.Л.* Встречи с народными певцами: Воспоминания / Л.Л. Христиансен. М.: Сов. композитор, 1984. 168 с.
4. *Щуров В.М.* Исполнительские традиции русского песенного фольклора в концертной практике народных хоров /В.М. Щуров // Сохранение и развитие русских народно-певческих традиций: сб. статей. М., 1986. С. 43-51.
5. Концепция сохранения и развития хоровой культуры в Российской Федерации [Электронный ресурс]. Код доступа: <https://pandia.ru/text/77/512/97653.php>

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПОСЛЕ ПАНДЕМИИ: ВЕКТОРЫ ДВИЖЕНИЯ

Н.А. Царева

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. В статье даётся оценка ситуации, возникшей в российском музыкальном образовании в связи с переходом на дистанционное обучение. Исходя из этого, намечается сценарий дальнейшего развития событий – интеграция дистанционных технологий и созданных на их основе образовательных ресурсов в очный формат обучения по принципу «дополненной реальности».

Ключевые слова: музыкальное образование, дистанционное обучение, образовательные ресурсы.

MUSIC EDUCATION AFTER THE PANDEMIC: VECTORS OF MOVEMENT

N.A. Tsareva

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Annotation. The article assesses the situation that has arisen in Russian music education in connection with the transition to distance learning. On this basis, it outlines the scenario of further developments - the integration of distance technologies and educational resources created on their basis in the face-to-face learning format on the principle of "augmented reality".

Keywords: music education, distance learning, educational resources.

По прошествии года вынужденной изоляции и тотального перехода всей системы образования на дистанционное обучение у многих появилась потребность осмыслить полученный в этой непростой ситуации опыт, чтобы выйти из неё не только с неизбежными потерями, но и с ощутимыми приобретениями. Свидетельством тому служит немалое количество появившихся за последнее время публикаций со схожими названиями: «Дистанционное обучение...» и, далее, после двоеточия – «за и против», «плюсы и минусы», «преимущества и недостатки». Налицо желание дать объективную оценку имеющимся фактам, сколь бы противоречивыми они не казались.

Так и в музыкальном образовании: пройдя этап неприятия и полного отрицания дистанционных форм, кто-то примирился с необходимостью бытия в виртуальном мире, а кто-то уже и не очень хочет его покидать – свободный доступ к Интернету в любое время и из любого места даёт ощущение физического и психологического комфорта, не говоря уже о возможности пользоваться любыми ресурсами, не выходя из дома. Впрочем, остаются и те, для кого «обучение музыке» и «дистант» – взаимоисключающие понятия. Чего стоят, к примеру, такого рода высказывания: «В истории известен только один положительный пример дистанционного музыкального обучения. Когда Римский-Корсаков был в кругосветном плавании, а Балакирев продолжал его обучать, давая задания по почте» (из дискуссий Интернет-пользователей на сайте ForumKlassika.Ru).

Сейчас же такой способ общения с учениками стал весьма востребованным, а новые технологии позволили его значительно усовершенствовать: обмен письмами перешел в обмен видеофайлами, сами письма трансформировались во всевозможные формы текстовых и голосовых сообщений, а отсутствие живого контакта с аудиторией, пусть отчасти, но компенсировалось занятиями, проводимыми в онлайн-формате. И если год назад подобная практика носила эпизодический характер, то уже через месяц после объявления пандемии она стала повсеместной. Так, согласно данным социологического исследования, проведенного лабораторией медиакоммуникаций Высшей школой экономики, к концу марта – началу апреля 2020 года 74 % российских педагогов, ранее не пользовавшихся никакими образовательными онлайн-ресурсами, стали активно их применять; 47 % из них готовы делать это и далее [2].

Основываясь на опыте своих коллег, берусь утверждать: цифры сопоставимы, даже с учетом того, что значительную часть реализуемых

факультетом образовательных программ составляют исполнительские дисциплины, мало согласующиеся с формами и методами дистанционного обучения. Для преподавателей таких дисциплин – инструменталистов, вокалистов – использование дистанционных технологий – это экстраординарная мера, и не будь жестокой необходимости, вряд ли кто-то из них стал бы к ней прибегать. Но в том-то и заключается особенность настоящей ситуации: выступив своеобразным катализатором всеобщей компьютеризации, она и в музыкальном образовании спровоцировала аналогичный процесс.

Наиболее видимым показателем этого процесса стал стремительно увеличивающийся в объемах образовательный контент: коллекции видео и аудио записей, обучающих программ и приложений, информационных и методических материалов – их количество выросло многократно, что не могло не повлечь за собой и технологических изменений, то есть изменений в самих способах ведения образовательной деятельности. «То, что раньше казалось невозможным – соединить классическое образование и новые подходы в преподавании – сегодня стало нашей реальностью», – скажет в своём интервью изданию ClassicalMusicNews.Ru доцент Московской государственной консерватории, гобоист Филипп Нодель. За чем следует неизбежный вывод: «...все те вещи, которым мы научились в период самоизоляции, расширят наши возможности в будущем и станут частью музыкального процесса [3].

И если это так, не следует ли внимательней присмотреться к новым форматам образовательной практики, взяв в них то, что даёт ощутимые результаты. А примеров тому немало, и вот один из них. Известная российская пианистка и педагог Екатерина Мечетина, делясь опытом удаленной работы с учениками через обмен видеофайлами, говорит: «...пока ученик сделает запись, которая удовлетворит его собственные требования, он УЖЕ проведёт работу над качеством своей игры и повысит уровень самоконтроля». Что же касается педагога, продолжает Е. Мечетина, то он получает возможность «более тщательно вслушаться в детали игры ученика» и, не прерывая её, сформулировать свои замечания, с которыми тот сможет постоянно сверяться [5].

Определенные положительные моменты, хоть это и кажется на первый взгляд странным, обнаруживаются даже в таких способах занятий, как пение или сольная игра ансамблевой партии на инструменте под видеоролики с YouTube. Подобная практика, считает Михаил Хохлов, директор Московской средней специальной музыкальной школы имени Гнесиных, формирует у ученика такие качества, как «умение подстроиться», «играть в темпе без

остановок», что, на его взгляд, является одной из важных составляющих образовательного процесса [1].

Что касается преподавателей музыкально-теоретических дисциплин, то для них формат дистанционного обучения стал почти привычным, разве что за исключением сольфеджио. Хотя опыт таких педагогов, как Марина Карасева, профессор Московской государственной консерватории, показывает, что и для этого предмета есть свои решения: предлагаемые ей формы работы, варианты программного обеспечения или технического оборудования позволяют свести к минимуму не только нежелательные помехи в звукопередаче, но и такой серьёзный недостаток дистанционных уроков, как «отсутствие возможности мгновенного реагирования» на действия ученика, будь то пение им наизусть музыкальных примеров или определение на слух гармонических последовательностей аккордов [4].

Ссылаясь на авторитетные мнения представителей музыкально-педагогической элиты, хочется подчеркнуть лишь то, что обучение музыке в дистанционном формате – отнюдь не утопия. А категорический отказ от его форм будет подобен попытке уйти от реальности, причем от той, в которой уже живёт новое поколение детей, и которая всё настойчивей проявляет себя во всех сферах культуры.

Убедительным примером тому являются художественные музеи: деятельность многих из них за период пандемии не просто перешла в виртуальное пространство, но и заново создала его, насытив разнообразием виртуальных выставок и экскурсий, новых музейных практик и художественных акций. И хотя, по словам директора Эрмитажа Михаила Пиотровского, музей всегда исповедовал принцип «виртуально – это красиво, но подлинник в 100 раз лучше», наступило время проверить – «насколько виртуальность и подлинность *превосходят* (курсив наш – Н.Ц.) друг друга» [10].

Преимущество последней – подлинной художественной реальности – всегда заключалось в возможности живого общения с искусством, когда зритель или слушатель не просто получает информацию о том или ином произведении, но вступает с ним в тесный эмоциональный контакт, что и создаёт так называемый «эффект культурного участия» [7]. Но вот что интересно: как раз к этому сегодня стремятся и разработчики новых девайсов и технологий, ориентированных на создание виртуальной среды. Их цель – сделать так, чтобы человек, находясь в этой среде, не только ощущал, но и активно демонстрировал своё в ней присутствие [9].

Парадоксально, но многие из генерируемых на этапе пандемии образовательных ресурсов демонстрируют обратное. Примеры тому можно обнаружить даже на портале «Российской электронной школы» [6], позиционируемой как ведущая информационно-образовательная платформа. Размещенные на ней видеоуроки (уроки музыки), предлагаемые к показу учащимся общеобразовательной школы, вызывают неоднозначную реакцию. Одни из них, напоминая практику телевизионного вещания 70-х годов прошлого века, обнаруживают, скорее, технологическую беспомощность ресурса нежели возможности дистанционного обучения. Как следствие, начинаешь испытывать сочувствие к талантливым, эрудированным и несомненно знающим свой предмет педагогам, ведь ни их артистичная манера, ни выразительное исполнение музыки не меняют сути происходящего. Мы всё так же находимся в рамках жанра «рассказы о музыке и музыкантах» с той лишь разницей, что портреты композиторов или названия музыкальных произведений не закреплены на классной доске, а всплывают на экране компьютера. Но здесь же, на этом же портале обнаруживаются и совсем другие примеры уроков, содержащих не только информационную, представленную текстовыми, графическими, аудио и видео материалами, часть, но и другую, интерактивную часть – с разнообразными примерами тренировочных и контрольных заданий, требующих от ребенка не только значительной доли участия, но и глубокого погружения в материал.

Так и на практике: кто-то из педагогов предлагает ученикам «составить таблицу по жизни и творчеству композитора» или «переписать мелодию, подписать ступени» (примеры «дистанционных» заданий для учащихся музыкальной школы), а кто-то (например, Ю. Рудеева [8]) создаёт свой сайт, где есть всё необходимое для организации самостоятельной работы – и пояснения к каждой теме, и видеоуроки, и электронные версии учебников, и задания с активными ссылками на аудио- и видеозаписи или внешние информационно-образовательные ресурсы – то есть полный комплект учебных материалов, которые могут быть интегрированы в любой сценарий обучения, независимо от того, в какой форме – очной или дистанционной – оно осуществляется

Сказанное заставляет вспомнить ещё один технологический термин – «дополненная реальность». Взятый в прямом значении, он указывает на факт синхронного взаимодействия реального и виртуального миров, но если придать термину расширенный смысл или использовать его в качестве метафоры, то он весьма точно характеризует одну из возможных стратегий развития музыкального образования. И она уже не выглядит пугающей, ведь дополнение

не есть замена, и всё, чем всегда дорожила музыкальная педагогика, остаётся в арсенале её средств. Просто к ним добавляются новые, и уже от нас будет зависеть, сможем ли мы ими воспользоваться.

Список источников и литературы

1. В ритме карантина. Часть 3. Онлайн-обучение [Электронный ресурс] // ClassicalMusicNews.Ru. 2020. 18 апреля. URL: https://www.classicalmusicnews.ru/articles/con-quarantine-part-3/?fbclid=IwAR32_yVLsexWwCM9ltETmeQmr8QoYSnvFas2T8lBltN9_z8f7GtkbTktp8 (дата обращения: 15.03.2021).

2. Исследование ВШЭ: 74% учителей, не пользовавшихся онлайн-ресурсами, теперь их применяют [Электронный ресурс] // Вести образования. 2020. 15 апреля. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/4/15/analitics/12567-issledovanie_vshe_74_uchiteley_ne_polzovavshihsyay_onlayn_resursami_teper_ih_primenyayut?fbclid=IwAR3Lg4cf5Ex7BtJlGhm8Z-kOLjRhV1WElngqMiE1AV9kUT7JqLeX_DkU1Sk (дата обращения: 11.03.2021).

3. Комаров Д. Интервью. Филипп Нодель: «Еще лет пять назад нас были готовы линчевать за видео-урок по скайпу» [Электронный ресурс] // ClassicalMusicNews.Ru. 2020. 26 марта. URL: <https://www.classicalmusicnews.ru/interview/filipp-nodel-lesssons-online/> (дата обращения: 15.03.2021).

4. Карасева М.В. Музыкант-педагог онлайн: проблемы и решения [Электронный ресурс] // Научный вестник Московской консерватории. 2020. № 2. URL: <https://nv.moscons.ru> (дата обращения: 10.03.2021).

5. Мечетина Е. Дистанционное обучение в классе специального фортепиано [Электронный ресурс] // ClassicalMusicNews.Ru. 2020. 23 апреля. URL: <https://www.classicalmusicnews.ru/articles/distancionnoe-obuchenie-mechetina/> (дата обращения: 10.03.2021).

6. Музыка [Электронный ресурс] // Российская электронная школа. URL: <https://resh.edu.ru/subject/6/> (дата обращения: 15.03.2021).

7. Полюдова Е.Н. Виртуальная Ойкумена: онтологическая парадигма педагогики искусства и музейной деятельности в условиях COVID-19 [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. 2020. № 4. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/virtualnaya-oykumena-ontologicheskaya-paradigma-pedagogiki-iskusstva-i-muzeynoy> (дата обращения: 17.02.2021).

8. Рудеева Ю. Уроки музыки: Персональная страница учителя [Электронный ресурс]. URL: <http://ourmusicaltest.blogspot.com/> (дата обращения: 7.03.2021).

9. Хижняк Н. Частью будущих VR-гарнитур Facebook станут фотореалистичные цифровые аватары [Электронный ресурс] // 3DNews. 2021. 8 марта. URL: <https://3dnews.ru/1034411/chastyu-budushchih-vrgarnitur-facebook-stanut-fotorealistichnie-tsifrovie-avatari> (дата обращения: 11.03.2021).

10. Яковлева Е. В Эрмитаж на прогулку: Музей закрыт, но в нем миллионы посетителей [Электронный ресурс] // Российская газета. 2020. № 79(8133). URL: <https://rg.ru/2020/04/11/reg-szfo/mihail-piotrovskij-ermitazh-zakryt-no-v-nem-15-millionov-posetitelej.html> (дата обращения: 21.02.2021).

СИНОДАЛЬНЫЙ ХОР И УЧИЛИЩЕ ЦЕРКОВНОГО ПЕНИЯ КАК УНИКАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС В РУССКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ РУБЕЖА XIX–XX вв.

Е. В. Щербакова,

Государственный социально-гуманитарный университет, Московская область

Аннотация. В статье рассматривается деятельность Синодального хора – концертной организации в конце XIX – начале XX века – и училища церковного пения как его подготовительной ступени в качестве примера идеального синтеза теории и практики в отечественном образовании.

Ключевые слова: Синодальное училище, Синодальный хор, музыкальное образование, новое направление в русской духовной музыке.

SYNODAL CHOIR AND THE SCHOOL OF CHURCH SINGING AS A UNIQUE EDUCATIONAL COMPLEX IN THE RUSSIAN MUSICAL CULTURE OF THE TURN OF THE XIX-XX CENTURIES

E. V. Shcherbakova,

State Social and Humanitarian University, Moscow oblast

Abstract. The article examines the activities of the Synodal choir – a concert organization in the late XIX – early XX centuries – and the school of church singing as its preparatory stage as an example of the ideal synthesis of theory and practice in Russian education.

Keywords: Synodal school, Synodal choir, music education, New direction in Russian sacred music.

На рубеже XIX–XX столетий заметным явлением в отечественном образовании и культуре стала деятельность сопряженных друг с другом организаций – Синодального хора и готовящего для него певчих Синодального училища – первой в стране высшей школы церковного пения к началу XX века. Собранная в училище библиотека певческих рукописей позволяла вести научно-исследовательскую деятельность, выпускники и педагоги училища были не только квалифицированными хормейстерами, но и писали в различных жанрах духовной музыки на основе национальной традиции роспевов, что привело к созданию Нового направления русской церковной музыки [8].

Синодальный хор, выросший в XVIII веке из Патриаршего хора певчих дьяков (последний, в свою очередь, вырос в XVI веке из митрополичьих хоров), стал лучшим профессиональным хором Москвы на рубеже XIX – XX веков, после того, как руководителем хора в 1886 году стал В.С. Орлов («гениальный

регент», по определению П.И. Чайковского), а в 1889 директором хора и Синодального училища был назначен выдающийся теоретик-медиевист, композитор и педагог С.В. Смоленский. Первостепенной служебной обязанностью Синодального хора являлось пение в Большом Успенском соборе в Кремле – главном храме страны. Товарищ (заместитель) обер-прокурора Святейшего Синода В.К. Саблер, один из начальников Смоленского, однажды напомнил ему об этом в очень четкой формулировке: «нам не нужны ни исторические концерты, ни новые веяния, ни учёные работы! Нам нужны хорошие певчие в Успенском соборе!» [6, с. 331].

Страницы воспоминаний Смоленского, посвящённые белокаменной Москве, полны любви и почтения. Москва от её архитектурного облика до распространённого в ней старообрядчества воспринималась им архаически: «я выработал в себе умение читать по оконным карнизам, по капителям, по старине Успенского собора, по прелести техники старой рукописи и ее роспева» [6, с. 274]. Центром старой Москвы им обоснованно воспринимался Успенский собор, имевший собственный богослужебный устав, согласно которому многие службы совершались ночью, и хранящий преемственность от традиции древнерусского пения свод одноголосных столповых роспевов, исполнявшихся знаменитым ансамблем басов священнослужителей собора.

Интересно, что мыслям Смоленского о Москве очень созвучны высказывания представляющего более позднее поколение писателя, богослова и философа С.Н. Дурылина в статье «Чему учит Московский Кремль» в журнале «Возрождение», 1918, №1. В создании и деятельности Братства охранения святынь Московского Кремля в 1917 году наряду с Дурылиным принимали участие настоятель Успенского собора протопресвитер Н.А. Любимов и любимец Синодального хора – знаменитый протодиакон К.В. Розов (бас).

По свидетельству Смоленского, в начале своей деятельности в Синодальном хоре он застал его «в виде двояком»: слаженность и звучность звучания хора сочеталась с глубоким невежеством певчих в отношении теории и репертуара, а также низким уровнем дисциплины (подработки в чужих хорах в связи с малообеспеченностью и дедовщина в отношении малолетних певчих со стороны старших певчих-«солистов») [6, с. 232]. Смоленским был разработан «план обучения и перевоспитания Синодального хора из хора обыкновенного церковного в хор артистически образованный» [там же, с. 257]. Он писал В.В. Стасову, что «застав какую-то арестантско-певческую роту, успел заставить учиться всех, начиная от регента, продолжая сомнительными взрослыми певчими и кончая малолетками дискантами и альтами. Моя война

(к слову сказать – истинно жестокая) кончилась тем, что регента Орлова и его помощника Кастальского можно считать за одних из лучших контрапунктистов России, что наши взрослые певчие стали вполне порядочными людьми, променявшими ругань и водку на гармонию и свободный строй» [1, с. 34].

Установленное высокое качество теоретической подготовки (классы сольфеджио, элементарной теории, гармонии) отразилось на исполнительском уровне певцов, культуре их чтения «с листа», способности подготовить к концертному исполнению совершенно новое произведение за пять-шесть репетиций [8]. Безусловно, это потребовало времени: будущий выдающийся композитор и директор Синодального училища А.В. Никольский, поступив певчим в Синодальный хор в 1894 году, определил свое первое впечатление от звучания хора формулировкой «Не знаменито» [3, с. 90]. Но вскоре он оценил и профессиональный уклад обучения в училище, и «своеобразный, но безукоризненный строй» хора, в котором слышатся не отдельные партии, а «орган», где масса звуков сливается в гармонию художественного и строгого исполнения [3, с. 95].

Сравнивая по профессиональной выучке, исполнительским возможностям, художественному качеству репертуара и идейной концепции программ Синодальный хор и Придворную певческую капеллу, С.В. Смоленский в «Дневнике» отмечает исполнительский рост синодальных певчих за период от 1890 до 1895 года: если вначале он признаёт превосходство столичной Капеллы, то в 1895 уверенно заключает, что «Синодальный хор поёт, все всякого сомнения, лучше Капеллы, несомненно одушевлённое и изящнее» [4, с. 139].

В Синодальном хоре, насчитывающем около семидесяти певцов, пели ученики училища (дисканты и альты) и взрослые певчие (тенора и басы), имеющие опыт пения в хоре и прошедшие специальный курс подготовки (с 1889 по 1899 по инициативе Смоленского проводились музыкально-теоретические курсы для взрослых участников хора). Большинство певчих были выходцами из церковной среды. Например, Н.С. Ермонский, сын пресвитера Успенского собора, пел в хоре с дипломом физико-математического факультета Московского университета на правах любителя, без жалованья [4, с. 597]. Дальнейший путь профессионального развития одарённых хористов вел либо к регентской и учительской деятельности (П.В. Власов после окончания певческих курсов в 1904-1906 годах служил помощником регента Синодального хора, а затем работал как регент и педагог вокала [3, с. 122]), либо к новой ступени образования в Филармоническом училище или в

Московской консерватории (обучение в консерватории, в частности, избрали В.С. Орлов и А.В. Никольский).

Дирижёры Синодального хора были яркими личностями, определившими те или иные успехи коллектива и периодизацию его деятельности. В.С. Орлов, руководивший хором двадцать лет (1886 – 1907), стоял во главе регентской синодальной школы и за неповторимость своих концертных интерпретаций был прозван «русским Никишем» [4, с. 246]. Хор под управлением Орлова, подобно оркестру в руках прославленного венгерского дирижёра, находился в полнейшем распоряжении своего главы. Известно, что наиболее полно Василий Орлов выразил свою художественную одарённость на концертной эстраде, а не на службах в Успенском соборе, полагая роль музыки в богослужении подчинённой, а в концертном зале – самоценной. Свободно читая многоголосные партитуры, выработав индивидуальную дирижёрскую манеру для передачи художественного содержания произведения, Орлов был боготворим певчими, после удачных концертов в буквальном смысле слова носившими его на руках [4, с. 202]. А.В. Никольский, в 1894-1897 годах певший в Синодальном хоре под управлением Орлова, выделил в качестве характеристик его дирижёрской манеры достижение изумительной хоровой дисциплины и трехэтапное разучивание репертуара – пропевание под рояль как технический этап, формирование исполнительской интерпретации путем работы над интонацией, динамикой и текстом, и пение *набело а cappella* [там же, с. 195]. По свидетельству Никольского, по тембровой характеристике хор приближался к струнному квартету, где басы и тенора по звучанию напоминали виолончель, а дисканты и альты – первую и вторую скрипки. Среди динамических находок хора он называет прежде всего его *pianissimo*, а в работе над текстом восхищается достижением технического совершенства в сочетании с мыслью и религиозным чувством.

При Орлове Синодальный хор стал эталоном церковно-певческого исполнительства в Москве и всей России, что доказывало массовое посещение публикой всех выступлений коллектива, включая репетиции. В конце 1906 года В.С. Орлов пригласил в качестве своего преемника Н.М. Данилина, удержавшего статус Синодального хора как лучшего среди духовных хоров страны. Николай Данилина К.Б. Птица сравнивал с Шаляпиным по новаторству исполнительской трактовки и с Никишем – в умении «создать драматическую ситуацию и наполнить звучание патетической силой», заставить хор поразному исполнить одно и то же произведение, причём концертное исполнение не повторяло трактовку, отработанную на репетиции, а давало новую версию в порыве дирижёрского вдохновения [2, с. 18-20] Кстати, Никиш отмечал

выдающийся дирижёрский талант Данилина во время европейских гастролей хора в 1910-е годы [там же, с. 16].

Синодальный хор давал различные виды концертов. В 1895 году был реализован проект Исторических духовных концертов, представляющих русскую церковную музыку в ее стилистическом развитии. Три исторических концерта, организованных С.В. Смоленским, состоялись в феврале-марте 1895 года в зале Синодального училища под управлением В. Орлова. Задачей этих концертов было выяснить «рост наших певческих идей, размеры разных влияний на их направление и, наконец, развитие музыкальных форм русского хорового церковного пения от конца XVII века до наших дней» [5, с. 197]. Часто давались духовные концерты, в том числе сводные, в которых с благотворительной целью соединялись различные духовные хоры Москвы при центральном значении Синодального (он располагался в центре хорового состава). Внутренние (домашние) концерты, введенные Смоленским как форма регентской практики – работа старших певчих по управлению хором, постепенно преобразились в публичные выступления и получили общественный резонанс. На подобных концертах в Синодальном училище хор пел перед великой княгиней Елисаветой Федоровной, московским генерал-губернатором Сергеем Александровичем, другими значительными персонами. Кроме того, приглашались преподаватели и ученики консерватории, специалисты в области хорового исполнительства, композиторы. Например, сохранилось приглашение Смоленским С.И. Танеева и Н.А. Римского-Корсакова «на домашний концерт сочинений московских композиторов» 16 октября 1898 года, в котором Танеев отметил «прекрасную вещь Кастаньского» [7, с. 326, 257]. На репетиции Синодального хора по контрамаркам могли попасть студенты Московского университета, Народной консерватории, бывали выдающиеся деятели русской культуры: например, исполнение «Мессы папы Марчелло» Палестрины в 1895 году заинтересовало Л.Н. Толстого [6, с. 342].

Благодаря С.В. Смоленскому, Синодальный хор установил прочные контакты с Московской консерваторией, Московским университетом и Народной консерваторией. Этому способствовали добрые взаимоотношения между Смоленским и С.И. Танеевым, который был тесно связан с этими учебными заведениями.

За время работы в Московской консерватории с 1889 по 1901 годы С.В. Смоленский прочел одиннадцать курсов русского церковного пения [6, с. 220], акцентируя внимание на XVII и XIX веках. Несмотря на малочисленность слушательской аудитории, встречались энтузиасты, проходившие курс по два

раза, чтобы вникнуть в подробности (Б.Л. Яворский) и получившие благодаря этим занятиям импульс художественного вдохновения (С.В. Рахманинов).

За репертуаром и состоянием Синодального хора следил Наблюдательный Совет, учрежденный в 1886 году. Объединив представителей Синодального училища и крупных светских музыкантов, связанных с Московской консерваторией (Чайковский, Танеев, Сафонов, Аренский), Совет разрабатывал меры «к охранению и распространению древних напевов православной русской церкви в их первоначальной чистоте и непринужденности» [4, с. 130].

Возрождение Синодальным хором древнерусских певческих истоков отражалось на принципе составления хоровых программ. Они включали образцы знаменного, демественного, партесного пения, духовную музыку «эпохи Бортнянского», сочинения П.И. Чайковского, Н.А. Римского-Корсакова, М.А. Балакирева и представителей Нового направления, прежде всего А.Д. Кастальского, П.Г. Чеснокова, А.А. Архангельского.

Наличие высокопрофессионального исполнительского коллектива активизировало деятельность композиторов Нового направления, создавших корпус духовных произведений, в числе которых более пятидесяти богослужебных циклов. Синодальный хор впервые исполнил духовные сочинения выдающихся московских композиторов, откликнувшихся на предложение С.В. Смоленского о сотрудничестве или обратившихся к нему с расчётом на качественное исполнение своих работ. Таковы духовный концерт «В молитвах неусыпающую Богородицу» С.В. Рахманинова на текст кондака Успения Богородицы (храмового праздника Успенского собора) (1893) (его же «Всенощное бдение» (1915) посвящено памяти Смоленского), Литургия №1 для смешанного хора а capella А.Т. Гречанинова (1898), его же «Всенощное бдение» (1912) и хоры «Воскликните Господеви» и «Волною морскою», псалом «Се ныне благословите Господа» М.М. Ипполитова-Иванова, «Херувимская» А.Б. Гольденвейзера, «Не имамамы иныя помощи» П.Г. Чеснокова, «Сам Един» А.Д. Кастальского в 1898 году [4, с.137].

Славу Синодального хора окончательно упрочили его триумфальные европейские гастролы в 1899, 1911, 1913 годах. Поездка в Вену в 1899 году для участия в освящении посольской церкви и концерте в зале Венского Музыкального общества была подготовлена опубликованным в прессе восторженным отзывом о хоре прославленного венского дирижёра Ганса Рихтера. В переписке А.Д. Кастальского с супругой в мае 1911 года встречается упоминание о приглашении его вместе с Данилиным в гости к Г. Рихтеру [4, с.

282]. Несмотря на то, что хор был командирован в половинном составе (сорок человек), концерт в трёх отделениях прошел с оглушительным успехом.

Высочайший уровень как теоретической, так и практической подготовки учащихся Синодального училища церковного пения и певчих Синодального хора объясняет возрождение этих организаций в современной России (Академия хорового искусства имени В.С. Попова, выросшая в 1990-е годы из Московского хорового училища как секуляризованной модели Синодального училища, и Московский синодальный хор под руководством заслуженного артиста России Алексея Пузакова).

Список источников и литературы

1. *Локшин Д.* Замечательные русские хоры и их дирижёры. 2-е изд. М.: Государственное музыкальное издательство, 1963. 212 с.
2. *Птица К.Б.* Мастера хорового искусства в Московской консерватории. М.: Музыка, 1970. 119 с.
3. *Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. VIII. А.В. Никольский и хоровое движение в России в начале XX века. Кн. 1: Литературно-музыкальное наследие А.В. Никольского / науч. ред. С.Г. Зверева. 2-е изд. М.: Издательский Дом ЯСК: Языки славянской культуры, 2018. 960 с.*
4. *Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. I. Синодальный хор и училище церковного пения. Воспоминания. Дневники. Письма. М.: Языки русской культуры, 1998. 688 с.*
5. *Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. II, кн.1. Синодальный хор и училище церковного пения. Исследования. Документы. Периодика. / сост. С.Г. Зверевой, А.А. Наумова, М.П. Рахмановой. М.: Языки славянской культуры, 2002. 680 с.*
6. *Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. IV. Степан Васильевич Смоленский. Воспоминания: Казань, Москва, Петербург / науч. ред. М.П. Рахманова. М.: Языки славянской культуры, 2002. 688 с.*
7. *Танеев С.И.* Дневники. Кн. 1: 1894 – 1898 гг. / Текстологич. ред. Л.З. Корабельниковой. М.: Музыка, 1981. 333 с.
8. *Щербакова Е.В.* Синодальное училище церковного пения в Новом направлении русской духовной музыки Серебряного века // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. №2 (26) 2017. С. 59 – 62.

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ИНТОНАЦИОННОГО СЛУХА КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ СОЛЬФЕДЖИО

Л.В. Ясинских, Лю Сяолин,

Уральский государственный педагогический университет

Аннотация. Недостаточный уровень развития интонационного слуха у китайских студентов во многом обусловлен односторонним подходом в его развитии. Эффективной формой развития интонационного слуха может стать учебный курс сольфеджио, при условии, что его основополагающим методическим принципом будет «единство эмоционального и сознательного», а не узкотехническое воспитание музыкального слуха.

Ключевые слова: интонационный слух, сольфеджио, полихудожественный подход, музыкальное восприятие, музицирование.

POLY-ARTISTIC APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF INTONATION HEARING OF CHINESE STUDENTS IN SOLFEGGIO CLASSES

L.V. Yasinskikh, Liu Xiaolin,

Ural State Pedagogical University

Abstract: The insufficient level of intonation hearing development in Chinese students is largely due to a one-sided approach to its development. An effective form of intonation hearing development can be a solfeggio training course, provided that its fundamental methodological principle is "the unity of the emotional and conscious", and not a narrowly technical education of musical hearing.

Keywords: intonation ear, solfeggio, gender and artistic approach, musical perception.

Развитие интонационного слуха является важным компонентом музыкальности и музыкальной одаренности. Его значение трудно переоценить в формировании музыкального мышления. В связи с этим развитие интонационного слуха приобретает важное значение в обучении будущих педагогов-музыкантов. Именно уровень развитости интонационного слуха во многом определяет качество профессиональной деятельности в будущем.

Музыковедческий дискурс понятия «интонационный слух» основывается на интонационной теории Б.В. Асафьева. Несмотря на то, что учёный не рассматривает само понятие «интонационный слух», его значение выделяется в рассуждениях Б.В. Асафьева об интонационном методе в процессе интерпретации образного содержания музыкального произведения.

Профессиональный подход к анализу музыки, по Асафьеву, подразумевает работу слуха, «управляемого интеллектом» [1, с. 222], и по смыслу соотносится с современной трактовкой понятия интонационный слух.

Целенаправленное развитие музыкального слуха происходит в рамках дисциплины сольфеджио. На высшей ступени своего проявления музыкальный слух характеризуется равномерной развитостью двух сторон: аналитической, связанной с постижением звуковой формы музыки, и интонационно-целостной, обеспечивающей проникновение в ее художественный смысл. Эффективность содержания музыкально-образовательного процесса обеспечивается при условии плодотворного взаимодействия обеих сторон. Однако, как показывает практика, преподавание сольфеджио в большей степени развивает перцептивно-аналитическую сторону музыкального слуха, игнорируя значимость интонационно-смысловой. Музыкальный слух студентов отличает хорошо развитая способность к аналитико-конструктивному распознаванию звуковой формы музыки, а интонационно-смысловая сущность музыки для них фактически оказывается в тени. В результате формируется мышление интервально-звуковыми построениями, а их осмысление происходит позже. Превосходство развития аналитического слуха по отношению к интонационному затрудняет, а порой просто блокирует формирование музыкального мышления.

Известный музыковед В.В. Медушевский, рассуждая о музыкальном слухе профессионала, отмечает необходимость равномерного развития обеих сторон музыкального слуха (аналитической и интонационной), их взаимопроникновения. Возможность преодоления недостатков одностороннего подхода в развитии музыкального слуха на занятиях сольфеджио мы связываем, в первую очередь, с активизацией и развитием у студентов музыкального мышления и его главного механизма – интонационного слуха.

Какие формы музыкальной деятельности можно считать наиболее эффективными для развития интонационного слуха у студентов педагогических вузов КНР на занятиях сольфеджио?

Известный психолог, музыковед Д.К. Кирнарская посвящает характеристике интонационного слуха главу в монографии «Музыкальные способности». Автор отмечает значимость интонационного слуха в становлении музыкального мышления и называет его «нервом музыкального восприятия и творчества, средоточием живости и осмысленности музыкального искусства» [3, с. 65]. Высказанная Д.К. Кирнарской мысль позволяет рассматривать восприятие и музыкальное творчество как наиболее

эффективные виды музыкальной деятельности в развитии интонационного слуха.

Известно, что истоки интонационного слуха находятся в глубинах бессознательного. В процессе музыкального восприятия бессознательный компонент актуализируется и проявляется в двигательных реакциях, в вокализациях. За каждым движением, звуком, рожденными как отклик на звучащее произведение, возникают ассоциации (зрительные, временные, пространственные), которые вступая в резонанс с музыкой усиливаются, проявляются и становятся доступными для осознания.

Возникновение ассоциаций в процессе музыкального восприятия имеет большое значение в развитии интонационного слуха. Двигательные реакции, мимическое уподобление, вокализации, речевое интонирование ведут к возникновению пространственных, цветовых ассоциаций, и, пробуждая чувственные ощущения, создают «зримый, осязаемый и бесконечно разнообразный мир человеческих эмоций» [3, с. 67]. Интонационный слух на основе возникающих в процессе восприятия музыки ассоциаций формирует в сознании слушателя многогранное чувство-переживание, способствующее к мгновенному схватыванию музыкального смысла. При таком подходе сама музыка, ее смысловое значение становятся основой в осознании музыкального синтаксиса, музыкальных закономерностей.

Учитывая выше сказанное, важной ступенью на пути развития музыкального мышления китайских студентов, на наш взгляд, мог бы стать полихудожественный подход. Обращение к разным видам искусства будет способствовать возникновению у обучающихся разнообразных ассоциаций, усилению эмоционального воздействия музыкального искусства.

Основанием обращения к полихудожественному подходу в развитии интонационного слуха китайских студентов является мысль В.В. Медушевского о наличии интонационных связей, проявляющихся между произведениями разных видов искусства. Автор рассматривает интонацию как универсальное художественное средство воплощения человека во всем многообразии его внешней социальной активности и внутренних состояний души. Интонация – важнейшая общехудожественная категория в искусстве, рождаемая, по мысли Медушевского, из протоинтонации, некой внутренней доминантой, которая вбирает в себя «все эмоционально ценное и дорогое в жизни человека». По сути, интонация – это бытийное основание культуры. В искусстве и культуре протоинтонация трансформируется в интонацию, то есть становится той выразительной художественной формой, в которой смыкается жизненный и художественный опыт, бытийный и личностный смысл [4, с. 86].

В процессе сравнения, сопоставления интонаций разных видов искусства, выявления интонационных связей между ними обогащается ассоциативный ряд, совершенствуется интонационное мышление.

Данная мысль подтверждается исследованиями, проведенными сотрудниками института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета – представителями научной школы Н.Г. Тагильцевой. Ими выделены основополагающие принципы развития интонационного слуха, базирующиеся на полихудожественном подходе. «Это – интеграция на уровне внутренних связей художественных средств в разных видах искусства» [6, с. 92], единое духовное основание, воплощенное во всем многообразии произведений искусства, формирование представления развития художественного образа на основе определения эмоционального тона – главенствующей интонации произведения.

Работу по развитию интонационного слуха у китайских студентов на занятиях сольфеджио целесообразно начинать с программной музыки. Привлечение в качестве конкретизации и углубления программного названия изучаемого музыкального произведения какого-либо эпиграфа, предисловия, иллюстраций, репродукций картин художников обогатит и расширит ассоциативный ряд в процессе его восприятия, создаст значимые предпосылки для развития интонационного слуха.

От восприятия произведений с сюжетной программностью целесообразно переходить к произведениям с ярко выраженной драматургией и развитием музыкального образа. Произведения национальной китайской культуры не являются источником формирования необходимого опыта переживаний, что обусловлено традициями конфуцианства и даосизма. Поэтому в развитии интонационного слуха китайских студентов важно обращаться к русской и западноевропейской художественной культуре, в которой представлены произведения с ярко выраженным развитием сюжетной линии.

Постепенно развитие музыкального восприятия необходимо обогащать обращениями к произведениям с конфликтной программностью с целью формирования у студентов представлений о таком явлении, как музыкальная драматургия, в рамках которой происходит становление музыкального образа. Для осознания логики его развертывания в пространстве и во времени целесообразно проводить параллели с театральными постановками и соответствующими литературными жанрами. Все это позволит трансформировать музыкальное восприятие китайских студентов и перевести отстранённое созерцание ограниченных в пространстве предметов и явлений в

процесс эмоционального сопереживания динамичному разворачиванию во времени и пространстве музыкальных образов.

Формирование у китайских студентов представлений об «интонационном словаре эпохи», выработанном европейской музыкальной культурой, позволяет воспитывать навык интонирования, основанного на переживании интонации, выступающей носителем смысла.

С целью развития интонационного слуха как основы линейного горизонтального мышления предлагается использовать художественно-ассоциативный метод. Благодаря данному методу в процессе музыкального восприятия происходит выход в смежные с музыкой виды искусства и выстраивание ассоциативного ряда соответственно разворачиванию музыкальной мысли.

При реализации художественно-ассоциативного метода в развитии интонационного слуха следует постепенно переходить от опоры на ассоциации из области живописи к ассоциациям из области европейской литературы и далее – к восприятию произведений музыкального искусства. В основе данной последовательности развития интонационного слуха лежит мысль о том, что если живопись – это в большей степени воспринимаемый образ, а поэзия уже представляемый или мыслимый образ, то музыка – искусство, в котором образ рождается, развивается непосредственно в процессе восприятия произведения. Реализация выделенной последовательности позволит организовать работу по развитию интонационного слуха у китайских студентов как «инструмента мыслительного действия» [5], сформировать у них представления о логике развёртывания музыкальной мысли; воспитать навык «перспективного интонирования».

Полихудожественный подход в развитии интонационного слуха необходимо реализовать с опорой на творческую деятельность студентов, через порождение интонации и ее воплощение в разных видах художественной деятельности. Сформулированный еще в начале прошлого века Б.Л. Яворским принцип «содержательности интонации» нуждается в дальнейшем развитии. Понимание ученым интонации как «первого в истории человечества принципа речи» [2] предполагает акцентирование внимания на музыке как на своеобразном виде речи, способе общения. Для студентов с недостаточно сформированным музыкальным мышлением опыт определения и нахождения средств воплощения и развития музыкальной интонации в ходе вокального, инструментального музицирования, а также вербальным способом – в графическом и цветовом спектре – будет весьма продуктивным.

О взаимосвязи музыкальной и речевой интонации, общности средств выразительности в рамках одной языковой культуры написано немало научных работ. Китайский альтист Дженсен Лам отмечает, что восприятие культуры должно начинаться с изучения языка «серьёзное и глубокое восприятие музыкальной культуры возможно только после овладения языком» [7, с.123].

В учебный процесс целесообразно вводить задания полихудожественной направленности, объединяющие в своем содержании вербальные и музыкальные интонации. Это могут быть, например, музыкальные импровизации по прочтении литературных текстов (проза, поэзия).

Развитие музыкального мышления на основе интонационного слуха эффективно происходит в процессе музицирования, ведь, по мысли Б.В. Асафьева, «музицирование – есть интонирование». По сути музицирование заключается в творческом отношении к интонации: проникновение в ее музыкальный смысл, ее развитие, в ходе которого воплощается внутреннее переживание музыкальной интонации и самовыражение. В процессе музицирования проявляется и развивается важная для формирования интонационного слуха способность: закрепление в памяти прожитой эмпирически интонации.

Сказанное выше позволяет заключить, что обращение к полихудожественному подходу в развитии интонационного слуха китайских студентов может быть эффективным, если:

- исходить из понимания интонации как важнейшей эстетической категории культуры и искусства;
- формировать представление о наличии интонационных связей, проявляющихся в произведениях разных видов искусства;
- воспитывать навык интонирования на основе личностного проживания выразительных смыслов интонации;
- сформировать у студентов представления о логике развёртывания музыкальной мысли; воспитывать исполнительский навык «перспективного интонирования»;
- формировать представление об интонировании как о погружении в эмоционально-смысловое содержание интонации.

Список источников и литературы

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Л.: Музыка, 1971. 376 с.
2. Асафьев Б.В. Речевая интонация. М.– Л.: Музыка, 1965. 134 с.
3. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности. М.: Таланты – XXI век, 2004. 496 с.
4. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1983. 268 с.

5. *Старчеус М.С.* Слух музыканта. М.: Изд-во Моск. гос. консерватории им. П. И. Чайковского, 2003. 640 с.

6. *Тагильцева Н.Г.* Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 12, С. 91-94.

7. *Чжэн Ли, Красовская Е.П.* К проблеме исполнительского освоения европейской программной музыки студентами китайской народной республики на фортепианных занятиях // Музыкальное исполнительство и образование. 2017. №1. С.115-125.

КОЛЛЕКТИВНОЕ ВОКАЛЬНОЕ И ХОРОВОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ

Сюй Минлу,

Уральский государственный педагогический университет,

Чанчуньский педагогический университет,

г. Чанчунь, Китайская народная республика

Лю Даньци,

Уральский государственный педагогический университет,

Музыкальная школа Университета Линьи,

провинция Шаньдун, Китайская народная республика

Н.И. Кашина,

Уральский государственный педагогический университет, г.

Екатеринбург

Аннотация. В статье раскрываются особенности обучения вокальному и хоровому исполнительству в педагогических вузах Китая по специальности «Музыкальная педагогика» и «Дошкольное образование». Представлены положительные стороны обучения вокально-хоровому исполнению и коллективному вокалу. Рассмотрены способы и приемы, способствующие формированию вокальных навыков у студентов в процессе коллективного вокального обучения, доказывається перспективный способ улучшения вокально-хоровой подготовки учителя музыки – реализация взаимосвязи теории и практики хорового исполнительства.

Ключевые слова: коллективный вокал, вокально-хоровая подготовка, студенты, педагогические вузы Китая.

COLLECTIVE VOCAL AND CHOIR PERFORMANCE AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES OF CHINA

Xu Minglu

Ural State Pedagogical University,

Changchun Pedagogical University,

Changchun, People's Republic of China

Liu Tianqi

*Ural State Pedagogical University,
Music School Linyi University, Shandong
Province, People's Republic of China*

N.I. Kashina

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

Annotation. The article reveals the peculiarities of teaching vocal and choral performance in pedagogical universities in China, specializing in "Music Pedagogy" and "Preschool Education". The positive aspects of teaching vocal and choral performance and collective vocal are presented. The methods and techniques that contribute to the formation of vocal skills among students in the process of collective vocal training are considered, a promising way to improve the vocal and choral training of a music teacher is proved - the implementation of the relationship between the theory and practice of choral performance.

Keywords: collective vocal, vocal and choral training, students, pedagogical universities in China.

Активное становление и развитие китайской хоровой культуры обозначается китайскими авторами с определенного времени – с конца XIX, начала XX века [1, 4]. До этого времени хоровое исполнительство в Китае не было востребовано, тогда как сольное вокальное музицирование являлось любимым видом музыкально-исполнительской деятельности людей с древних времен.

Китайский исследователь Ли Гэ, в опоре на анализ статей российских и китайских музыковедов, делает вывод о том, что «зарождение китайской хоровой музыки было обусловлено социально-политическими и культурными тенденциями, которые наметились в конце XIX века», когда групповое пение вначале культивировалось в армии, при исполнении солдатами строевых песен [1, с. 128]. Затем, в середине XX века, стимулом к развитию коллективного вокального музицирования в Китае явились школьные уроки музыки, в которых детские песни, специально сочиненные китайскими композиторами, вводились обязательным компонентом в урок музыки. Выросшее поколение китайских школьников, обучавшихся в школе в середине XX века и имеющее сформированные пристрастия к хоровому пению, сегодня с удовольствием включается в коллективную певческую деятельность.

Следует отметить, что в китайском обществе коллективное пение, хоровое творчество является одним из любимых видов профессиональной и досуговой деятельности людей. В парках многих городов – Пекина, Шанхая, Чаньчуня и других, каждый вечер в период с апреля по октябрь собираются

люди, которые исполняют хором народные китайские песни, песни патриотической направленности и даже фрагменты из Пекинской оперы. В связи с популярностью массового коллективного пения встал вопрос о необходимости усиления направления подготовки учителей музыки, музыкальных руководителей в дошкольных образовательных учреждениях, связанной с организацией певческой деятельности детей и школьников.

В вокально-хоровой подготовке студентов – будущих учителей музыки существуют как положительные моменты, так и «узкие места». К положительным моментам следует отнести серьезную общую певческую подготовку студентов для вокально-хоровой деятельности. Она включает хоровой класс, индивидуальный вокал, ансамблевое исполнительство.

Положительным является и то, что в репертуарную политику педагоги-дирижеры в высших учебных заведениях Китая вводят большое количество примеров народной песенной культуры, в том числе и других стран. Студенты имеют возможность получить определенную «специализацию» в русле дирижерско-хоровой подготовки, а создатели учебных планов особо выделяют основу профессиональной подготовки студентов – обучение преподаванию пения в школе. В этих учебных планах основным является модуль «Преподавание пения», объединивший в единую серию вокальные упражнения, сольфеджио, пение в дуэте, хоровое пение, дирижирование хором» [2, с. 95].

В системе подготовки к организации хорового пения у студентов – будущих учителей музыки имеются и некоторые недочеты. К таковым китайский автор Ма Сюй относит утрированное внимание к формированию основ мануальной техники в ущерб общему художественному развитию дирижера, невысокий уровень дирижерской теоретической подготовки [3]. Однако хоровое пение объединяет поющих в единый коллектив, в процессе совместных усилий создающий единый музыкальный образ, передаваемый слушателям [8].

Здесь же можно добавить и недостаточность развитости интерпретационных компонентов подготовки хорового произведения, о чем подчеркивают китайские исследователи [6], а также знаний по организации и управлению детским школьным коллективным пением. Во многом эти недостатки в дирижерской подготовке связаны, как представляется, с отсутствием взаимосвязи между теоретическими и практическими знаниями в области хорового дирижирования и управления певческой деятельностью. Определенной проблемой является «перевод» китайских студентов с позиции любительского коллективного пения на позиции профессионального хорового исполнительства и качественной подготовки к такому исполнительству.

Другая образовательная программа подготовки студентов на дошкольных отделениях в вузах и колледжах Китая тоже включает обязательным компонентом вокальную подготовку будущего педагога для профессиональной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях. Педагог дошкольного образовательного учреждения в Китае должен уметь вышивать, освоить каллиграфию, играть на каком-нибудь музыкальном инструменте (чаще всего, это гучжен – струнный щипковый музыкальный инструмент, который в обязательном порядке введен в учебный план по специальности «Дошкольное образование»), быть подготовлен к организации вокально-хоровой деятельности детей дошкольного возраста. Несмотря на наличие занятий хорового класса, у студентов в числе обязательной подготовки числится и занятие вокалом. Однако, такое занятие проводится в коллективной форме.

Дисциплина «Коллективный вокал», как указывают китайские авторы [5, 7] возникла в результате большого увеличения студентов в китайских педагогических вузах и недостаточностью педагогов по вокальному обучению. Кроме того, коллективное вокальное обучение способствует сокращению количества часов для занятий, что снижает затраты государства на подготовку специалистов в области дошкольного образования. Конечно, коллективная вокальная подготовка не способствует реализации индивидуального подхода в формировании вокальных навыков, но, студенты, имеющие невысокий уровень вокальной подготовки, имеют возможность «подтянуться» до уровня более сильных сокурсников. Положительным моментом таких коллективных форм обучения вокалу является тесная связь теории с методикой музыкального воспитания дошкольников. Прохождение тем по методике вокального воспитания детей, управления их певческой деятельностью, удачно сочетается с практикой коллективного вокального обучения, когда на примере конкретных детских песен студенты под руководством педагога изучают методы, приемы и технологии обучения вокальному исполнительству маленьких детей.

Обязательными компонентами содержания курса коллективного вокала, как и в индивидуальном вокальном обучении, является процесс формирования у студентов навыков дыхания, звуковедения, артикуляции, которые затем закрепляются на занятиях в хоровом классе.

В качестве необходимого компонента коллективного вокального обучения студентов к проведению музыкальных занятий детей в дошкольном образовательном учреждении выступает двигательная активность или движение под музыку, с включением в качестве аккомпанемента народных китайских ударных инструментов.

В коллективном вокальном обучении студентов практикуются упражнения на переход с пения на речь, а также использование приема «звучащее тело» или «body percussion», который сегодня является чрезвычайно актуальным в европейском хоровом исполнительстве.

Следует отметить, что истоки такого включения в коллективное вокальное обучение студентов движения, игры на инструментах, лежат в национальной китайской традиции народного искусства малых форм, когда один артист должен выступать и в качестве танцора, и в качестве рассказчика, и в качестве исполнителя на народных музыкальных инструментах. Эти виды деятельности театрального народного искусства малых форм совпадают с некоторыми видами деятельности педагога в дошкольном образовательном учреждении, когда он выступает в роли певца, танцора и сказителя. Поэтому способы включения в пение танца и движения, разговорных диалогов, исполнения на музыкальных инструментах, которые осваиваются студентами на коллективном вокале, затем могут быть успешно ими же применены в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста.

Таким образом, перспективным способом улучшения вокально-хоровой подготовки учителя музыки в процессе профессиональной подготовки в педагогических вузах Китая является реализация взаимосвязи теории и практики хорового исполнительства.

Список источников и литературы

1. *Ли Гэ*. Русская хоровая культура начала XX столетия: предпосылки к сравнению хорового искусства России – Китая // Университет. науч. журнал. 2020. № 56. С. 126-133.
2. *Лю Цзин*. Преимущества новой системы подготовки учителей музыки в учебных заведениях КНР по специальности «Музыкальное образование» // Искусство и культура. 2017. № 4 (28). С. 91- 96.
3. *Ма С.* Подготовка студентов-иностранцев к руководству хоровым коллективом в Украине и Китае // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. 2014. № 5. С. 51-56
4. *Сюй Минлу, Тагильцева Н.Г.* Коллективное вокальное музицирование в педагогических вузах Китая // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: материалы IX международной науч.-практ. конф. / Казанский университет : Изд-во Казанского университета, 2020. С. 203-207.

5. Чан Яньтао, Чжу Лисюэ, Сюй Энсюань. Новая форма урока вокальной музыки в обычных университетах - урок групповой вокальной музыки // Голос Желтой реки. 2009. № 04. С. 68-69.

6. Чжао В. Конвергенция слушательского и исполнительского опыта в процессе дирижерско-хоровой подготовки в современном Китае // Человеческий капитал. 2019. № 10 (130). С. 11-16.

7. Ши Ифэн. Изучение нового способа преподавания вокальной музыки в обычных университетах // Северная музыка. 2010. № 09. С. 82-83.

8. Языков Е.Л., Кашина Н.И. Развитие навыков художественного общения у дирижеров-хормейстеров в процессе профессиональной подготовки в вузе // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2018. № 32. С. 92-100.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ, ПОТЕНЦИАЛ

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ ВОКАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.В. Бондарева, доцент, канд. пед. наук

Волгоградская консерватория (институт) имени П.А. Серебрякова

Аннотация. В статье отражены возможности подготовки эстрадных певцов, в контексте реализации дистанционного обучения. Затронуты вопросы особенностей реализации программы «Сценическая речь» и «Основы актёрского мастерства» электронной информационно-образовательной среде при помощи Skype, ZOOM, Moodle, LearningApps и JALINGA STUDIO, что позволяет в сложных условиях пандемии сохранить качество подготовки будущего специалиста, обеспечить развитие профессиональной компетенции и подготовку соответствующую современным требованиям

Ключевые слова: эстрадный певец, сценическая речь, основы актёрского мастерства, дистанционное обучение, профессиональные компетенции, подготовка специалиста.

ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS OF THE VOCAL DEPARTMENT USING REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

E. V. Bondareva,

Volgograd Conservatory (Institute) named after P.A. Serebryakova

Annotation. The article reflects the possibilities of training pop singers, in the context of the implementation of distance learning. The specifics of the implementation of the "Scenic Speech" and "Basics of Acting Skills" e-educational environment with Skype, ZOOM, Moodle, LearningApps and JALINGA STUDIO are raised, which allows to preserve the quality of training of the future specialist in difficult conditions of the pandemic, to ensure the development of professional competence and preparation of modern requirements.

Keywords: pop singer, stage speech, basics of acting, distance learning, professional competence, specialist training.

В экстремальных условиях пандемии Волгоградская консерватория имени П. А. Серебрякова, как и большинство университетов и колледжей, по рекомендации Министерства науки и высшего образования РФ приняла решение о переходе на обучение с применением дистанционных образовательных технологий. В связи с этим все очные занятия, включая

лекционные, практические и индивидуальные, были перенесены в *on line*. Преподаватели вынуждены организовывать учебный процесс на основе различных способов доставки электронного контента и доступных инструментов коммуникации обучающихся и преподавателей в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС).

Стандарты нового поколения в области музыкального и вокального искусства позволяют применять в учебном процессе информационные и дистанционные образовательные технологии, представляющие собой поиск информации, её обработку, хранение и распространение с помощью информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» [1]. Дистанционное обучение развивается, и требуется немало усилий как для совершенствования самих технологий дистанционного формата познания [6], так и для осмысления психологических особенностей его организации [7, с.3].

В большинстве источников под дистанционным обучением, прежде всего, понимается «комплекс программно-технических средств, методик и организационных мероприятий, позволяющих обеспечить доставку образовательной информации учащимся по компьютерным сетям общего пользования, а также проверку знаний, полученных в рамках курса обучения конкретным слушателем» [4, с.7].

В нынешней ситуации «глобального» эксперимента экстренного перехода на дистанционное обучение и организацию процесса по следующим дисциплинам: «Основы актёрского мастерства и сценическая речь» по направлению подготовки 53.03.01; «Музыкальное искусство эстрады» профиля Эстрадно-джазовое пение квалификации (степень) Бакалавр и междисциплинарного курса 01.04; «Сценическая речь, мастерство актера» для специальности 53.02.02 можно охарактеризовать как «дистанционное обучение в экстремальных условиях».

На сегодняшний день позитивные моменты данного опыта по полученным результатам можно рассматривать как этап для более серьёзной подготовке к *on line*-обучению как когнитивного и социального процесса, а не просто процесса передачи информации посредством Интернет.

Переход к дистанционному обучению потребовал по-новому, на другой технологической основе организовать взаимодействие между студентами и преподавателями, поддерживать обмен учебными материалами, сохранять данные, оценивать образовательные результаты и т.д. Введение дистанционных технологий в учебный процесс позволила и студентам, и педагогам актуализировать имеющиеся и сформировать новые ИТ-компетенции. Обучающиеся приобрели опыт применения различных информационно-

коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Преподаватели сформировали навык организации учебного процесса на базе современных IT-технологий, освоили ранее не применявшиеся инструменты электронного обучения и дистанционные образовательные технологии (Буторина С. П., Габриелян Т. А., Исакова Н.А.).

Опираясь на определение Сорокиной Т.М. категории «профессиональная компетенция» освоение ПК актуализировано нами в двух направлениях: *мотивационный компонент*, выражающийся в постепенном развитии особой направленности учебно-профессиональной деятельности студента; *профессионально-деятельностный компонент*, содержащий систему учебно-профессиональных действий [8, с. 78]. При реализации данных задач акцент делался на обучение через практику, продуктивную работу студентов в малых группах, развитие самостоятельности и личной ответственности за принятие решений.

Компетенции, в свою очередь как проявляются, так и формируются в ситуации. Проектирования ситуации личностного развития как средового феномена отличается от создания учебных ситуаций на основе постановки предметных задач. Актуализированы следующие методы обучения: экспертная оценка, ведение документации, ролевые игры, драматизация ситуаций, решение педагогических задач, включении студентов в многообразные средовые контакты, расширяющие пространство их жизнедеятельности. Студент выступает в разных позициях (организатор, сценарист, постановщик, исполнитель, помощник режиссера, артист, зритель), что способствуют формированию компетенций, относящихся:

- а) к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- б) к взаимодействию человека с другими людьми;
- в) к деятельности человека, проявляющейся во всех ее типах и формах [3, с. 16-17].

Решение данной задачи актуализировало работу с системой дистанционного обучения на платформе Moodle (интерактивный курс) и Microsoft Teams (on line-лекции, интерактивные задания, материалы для учебных занятий, контроль и обратная связь). В программах Skype и ZOOM (для проведения on line-уроков, используя такие инструменты, как демонстрация экрана и интерактивная доска). В сети «В Контакте», где размещаются материалы для учебных занятий, и обеспечивается обратная связь с преподавателем. На Learning Apps (конструктор интерактивных заданий), который предназначен для поддержки процесса обучения с помощью интерактивных модулей (упражнений). Онлайн уроки в зависимости от цели и

формы занятия были разделены на две категории – интерактивные курсы и уроки с преподавателем, который общается со своим учеником через интернет.

Электронный контент, созданный для решения ситуационных проблем, качественно отличался от полноценных on line-курсов, но для его разработки мы опирались на основные параметры реализации on line-обучения.

Нами актуализировано смешанное обучение с различным соотношением очного и on line форматов. Темп освоения был выбран как заданный с возможностью прохождения части курса в произвольном темпе. Количество обучающихся варьировалось от типа занятия – это индивидуальные и группы до 12 человек. Педагогическая технология – практико-ориентированный курс. В ходе оценивания результатов обучения нами акцентировалось внимание на накопительной системе оценок и выявление отстающих обучающихся. Ведущая роль преподавателя при освоении специальных дисциплин определена нами как активное взаимодействие со студентами on line-обучения в ходе индивидуальных и практических занятий, и отсутствие преподавателя в on line-среде при самостоятельном освоении теоретических аспектов дисциплины.

On line-обучение позволяет спокойно проводить занятия по «Сценической речи» и «Основам актёрского мастерства», поэтому особой разницы в организации между традиционными и on line-занятиями нет.

Moodle – система управления курсами (электронное обучение), представляет собой свободное (распространяющееся по лицензии GNU GPL) веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для on line-обучения. В системе можно создавать и хранить электронные учебные материалы: учебные пособия, текст, интерактивные ресурсы любого формата статьи в Википедии, видеоролики на YouTube. Учебные материалы можно организовать с помощью гипертекстовых ссылок и задавать последовательность их изучения [2]. Предусмотрена масса инструментов: тест, задание, глоссарий, блоги, форумы, практикумы. Созданные преподавателями курсы по дисциплине содержат теоретический материал, демонстрационные материалы, видеофильмы, презентации, интерактивные практические задания, контрольно-оценочные средства – тестовые задания и вопросы для оперативного отслеживания освоения учебного материала обучающимися.

Помимо тестов для диагностики знаний можно использовать различные творческие задания и использовать другие интерактивные ресурсы, например, Learning Apps. На этом ресурсе, можно использовать опыт коллег или создавать собственные задания в разных формах, различные тесты и викторины, упражнения на установление соответствия, упражнения на заполнение недостающих слов, фрагментов текста, кроссворды [2].

Дистанционное обучение – это взаимодействие преподавателя и обучающегося между собой на расстоянии. Занятия on line не менее эффективны, как и личные индивидуальные уроки. Основное условие, когда педагог и ученик мотивированы на успех и готовы работать в заданных условиях (Щапина Т.).

В современном программном обеспечении для дистанционного обучения есть возможность записывать видео проводимого занятия, а также отправлять видео-сообщения. Это дает возможность педагогу просматривать видео выполненного домашнего задания своих учеников, давать более подробные рекомендации, чётко фиксировать и разбирать конкретные технические сложные места. Ученику удобно просматривать и анализировать видеозаписи прошедшего занятия, отмечать удавшиеся фрагменты и исправлять недостатки.

Разработаны наборы кейсов по многим дисциплинам, это база Интернет – ссылок. Определённого стандарта создания кейсов нет, однако он должен формироваться в рамках установленной цели, иметь определённый уровень трудности [5]. Например, в состав кейса «Основные орфоэпические правила» вошли:

- информационный материал, презентация «Произношение согласных звуков»;
- видео-лекция «Орфоэпия; «Искусство речи», карточки с заданием, интерактивные модули в Learning Apps;
- самостоятельное творческое задание, экспертная оценка сокурсника.

Индивидуальные on line-занятия по сценической речи и актёрскому мастерству (в сети «В Контакте», в приложениях Viber, WhatsApp) эффективны при работе над анализом и воплощением литературного произведения, при разработке этюда и обозначают проблемы исполнительского мастерства.

Педагогами за данный период освоена программа для записи видео и проведения вебинаров JALINGA STUDIO. Это инновационная технология, которая позволяет создавать курсы в формате "edutainment", чтобы учиться было интересно познавательно и интерактивно. Разработан и записан цикл видео-инструкций и видео-лекций в данной программе, которая позволяет вовлекать и удерживать внимание учащихся от начала до конца, демонстрировать яркие и анимированные презентации, веб-сайты, писать на прозрачной сенсорной доске и добавлять слайды в режиме реального времени, поддерживать визуальный контакт. Наши on line-лекции были усилены визуальными (техническими) эффектами (иллюстрация, выделение определения, поэтапное представление информации, выход на другие сайты в

интернет, передвижение текстовых конструкций и иллюстраций); звуковыми (музыкальный фон, прослушивание фонограмм, музыкальные акценты, индивидуальная регулировка громкости); смена положения и расположения лектора в кадре в ходе лекции.

Создание видео контента в JALINGA STUDIO выявило *положительные* аспекты для *преподавателя*: повышение профессионального педагогического мастерства, овладение основами режиссуры урока, совершенствование педагогического артистизма, овладение новыми технологиями и возможностями. Для *студентов*: экономичность времени, большее количество каналов восприятия информации, удобный темп конспектирования материала.

Были выявлены и *негативные* моменты: когнитивно-эмоциональный компонент (представления о себе и отношение к себе), умение визуализировать информацию, режиссура урока, умение педагога организовывать взаимодействие со студентами, общаться с ними, руководить их деятельностью и оценивать её результаты, создавать рабочий настрой и деловую обстановку, необходимость изучить дополнительный материал по видео-контенту.

Самым существенным и явным недостатком дистанционного обучения является то, что при сохранении эмоциональной связи с учеником нет физического контакта, который очень важен в практике обучения актёрскому мастерству и сценической речи, в особенности. И преподаватель, и студент зависят от качества интернет-соединения, которое часто имеет низкое качество звучания и это отражается на разборчивости и качестве звука. И, конечно, отсутствие традиционных отчётных уроков, зачётных показов, возможность работать в присутствии зрителя.

Явным преимуществом *on line*-обучения является то, что преподаватель и ученик не ограничены расстоянием и местом проживания. Преподаватель, не выходя из дома, не затрачивает много времени на передвижение, а это позволяет иметь больше времени, чтобы обеспечить эффективность образовательного процесса и освоения новых технологий и компетенций.

Применение дистанционного обучения в подготовке эстрадного певца позволяет в сложных условиях пандемии сохранить качество подготовки будущего специалиста, обеспечить развитие профессиональной компетенции и подготовку соответствующую современным требованиям.

Список источников и литературы

1. Андреев, И.А., Долженкова, М.И. Современные методические подходы к формированию навыков эстрадного вокала //Педагогический опыт: теория, методика, практика : материалы IV Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 30 окт. 2015 г.). В 2 т. Т.

1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», № 3 (4). 2015.– С. 135–138.

2. Дистанционное обучение: реалии и перспективы. Материалы IV всероссийской научно-практической конференции / Сост. Матросова Н.Д. –СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2019. – 119 с.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004 – С.16-17.

4. Крайнова О. А. Технологии дистанционного обучения. Учебно-методическое пособие. – Тольятти: ТГУ, 2014. – 125 с.

5. Лоскутова Д.А. Современный урок: кейс-метод [Электронный ресурс] (http://2018ext.spb21.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/11075-Sovremennyy_urok_keys-metod.html)

6. Мишина Ю. Ю., Штенников Д. Г. Способ выбора оптимальных вариантов обучения в дистанционной форме (на примере предмета «английский язык») // Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения (DEQ-2015): Материалы XVII Международной научно-практической конференции. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2016. С. 122-124.

7. Нестик Т. А., Журавлев А. Л. Социально-психологическая детерминация готовности личности к использованию новых технологий // Психологический журнал. 2018. Том 39. № 5. С. 5-14.

8. Профессиональная компетентность педагога как условие повышение качества образования. Сб. материалов научно-практической конференции 21 января 2010 г. Часть 1.- Волгоград: Колледж, 2010. 269 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ И МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

А.И. Демченко,

*Центр комплексных художественных исследований
Саратовской государственной консерватории имени Л.В.Собинова*

Аннотация. В условиях глобализации назрела необходимость преподавать мировую художественную культуру, опираясь на реалии происходящей на наших глазах информационной революции. Очевидны преимущества переключения с традиционных форм донесения художественной информации на электронные средства. Художественное образование получило за последние десятилетия в своё распоряжение множество всевозможных технологий, позволяющих добиваться качественно новых форм и способов обучения на различных уровнях педагогического процесса. Одна из кардинальных задач – вести преподавание, объединяя различные виды искусства в их органичной целостности, всемерно используя ресурсы мультимедийного обучения.

Ключевые слова: преподавание мировой художественной культуры, использование ресурсов мультимедийного обучения.

INFORMATION-COMMUNICATION AND MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE MODERN ARTISTIC AND EDUCATIONAL PROCESS

A.I. Demchenko,

*Center for Comprehensive Art Research
of the Saratov State Conservatory named after L.V. Sobinov*

Annotation. In the context of globalization, there is a need to teach the world art culture, based on the realities of the information revolution taking place before our eyes. The advantages of switching from traditional forms of artistic information to electronic means are obvious. Art education has received over the past decade at its disposal a variety of different technologies that allow to achieve qualitatively new forms and ways of learning at different levels of the pedagogical process. One of the cardinal tasks is to conduct teaching, combining different types of art in their organic integrity, using multimedia learning resources in every possible way.

Key words: teaching of world art culture, use of multimedia learning resources.

Заявленная тема может быть рассмотрена по целому ряду аспектов. Выделим шесть пунктов.

1. На основе стремительного развития информационно-коммуникационных технологий ныне созданы все условия для процесса глобализации по самым различным направлениям, в том числе касающимся и художественной культуры. Мировая художественная культура обрела к настоящему времени все возможности стать подлинно мировой как с точки зрения контактов, так и по всеобщности охвата материала (любые национальные школы, представленные в любых видах искусства). Открываются поистине безграничные возможности приобщения любого человека к богатствам мирового искусства – практически независимо от места проживания, статуса и материальной обеспеченности.

2. Как бы ни относиться к происходящему, приходится констатировать уже состоявшуюся информационную революцию: традиционные источники получения знаний (прежде всего через библиотечные фонды) во многом вытеснены теми ресурсами, которые предоставляет поиску в сфере художественной культуры Интернет и различные виды электронных носителей. Не обсуждая негативных последствий возникшего кардинального перелома, отметим ряд несомненных преимуществ компьютерного обеспечения: бесконечно расширившиеся горизонты информационной

осведомлённости, мгновенность донесения любых сведений, касающихся художественной культуры, их абсолютная доступность любому реципиенту, что сообщает их потреблению массово-всеобщий характер.

3. Переключение с традиционных форм донесения художественной информации на электронные средства содержит по многим показателям явные преимущества в части осуществления всевозможных образовательных программ. Возникли предпосылки для гиперпрорыва на совершенно новый уровень в сфере художественного образования (в том числе в формах самообразования) и просветительства. Наличие постоянно умножающихся ресурсов электронной памяти и быстрое совершенствование техники воспроизведения чрезвычайно облегчают использование всеобъемлющего спектра сведений в целях формирования познавательного пространства обучаемых в любых масштабах и предпочтениях.

4. Развёртывание информационно-коммуникационных технологий активно воздействует на сознание и практику творцов современной художественной культуры. Как и для любых других пользователей, мировая «паутина» позволяет получить все необходимые сведения по историческому и актуальному состоянию того или иного вида искусства. Чрезвычайно обогатились возможности общения и взаимодействия творческих индивидуальностей. Появились каналы «сиюминутной» презентации только что созданных артефактов, их сверхоперативного вовлечения во всеобщий обиход.

5. Базовые ингредиенты современных информационно-коммуникационных технологий можно рассматривать как виртуальное хранилище всемирного художественного наследия с неисчерпаемым объёмом памяти и безграничными по вместимости «запасниками» накоплений по всем видам и жанрам художественного творчества. При этом можно рассчитывать на абсолютную гарантию сохранности (опять-таки в чисто виртуальном варианте) собранных материалов от возможных утрат в результате каких-либо катастроф, актов вандализма и проч.

6. На нынешнем этапе одна из основных проблем информационно-коммуникационных технологий, обращённых к художественной культуре, видится в настоятельной необходимости создания базы системных электронных продуктов высокого качества. То, что сегодня в этом отношении может предложить глобальная сеть, находится в основном в стадии «первоначального накопления». Требуется колоссальные усилия профессионалов, представляющих различные виды искусства, чтобы преодолеть наблюдающуюся сегодня сплошь и рядом стихийность,

случайность и поверхностность в формировании художественных электронных ресурсов. В частности то, что касается воспроизведения живописных работ, нуждается в тщательном, скрупулёзном уточнении, нацеленном на достижение идентичности цветовой гаммы и колорита.

Резюмируя, следует подчеркнуть: принципиально новая технологическая база коммуникаций и сверхмощные информационные потоки способны обеспечить исключительное расширение потенциала современной художественной культуры, делая необратимыми плодотворные процессы глобальной интеграции.

Дополним сказанное некоторыми суждениями относительно мультимедийных форм художественного обучения.

Отечественное образование в целом и художественное образование в частности получили за последние десятилетия в своё распоряжение множество всевозможных технологий, позволяющих добиваться качественно новых форм и способов обучения на различных уровнях педагогического процесса. В том числе появились возможности проведения занятий по искусству с применением не только звуковой, но и разного рода визуальной аппаратуры. Таким образом, возник колоссальный ресурс воздействия на восприятие обучаемого посредством использования всеобъемлющего иллюстративного материала.

Рассмотрим эти возможности с позиций художественного образования. Причём, речь идёт не только о специальном профессиональном обучении в профиле различных художественных специальностей, в том числе искусствоведов, но и о любых формах гуманитарного образования, включая технические вузы и колледжи.

Начнём с того, что знания в данной сфере подаются, как правило, в полной разобщённости одно от другого. Отдельно говорится о литературе, пластических искусствах (архитектура, изобразительное и декоративно-прикладное искусство), музыке, театре и кино. В результате этого приобретаемые представления закрепляют некие «непроходимые» границы между названными видами искусства, словно бы они существуют в изолированных друг от друга измерениях. Невольно и неизбежно теряется ощущение того общего, чем в первую очередь должно проникнуться сознание сегодняшнего студента – чувство единого времени и пространства, которым живёт нынешний мир, что особенно обострилось в последнее время в связи с ускорением процесса глобализации.

Не отгораживать один вид искусства от другого, а объединять их в органическую целостность – вот генеральная задача нашего времени. И роль определяющего фактора этого объединения призван играть антропологический

принцип. В любой момент исторического процесса всё в земной цивилизации делается интеллектом и руками *homo sapiens*. И если обратиться к сфере искусства, то в любой такой момент суть происходящего в ней едина, хотя представлена в разном художественном материале – через слово в литературе, рисунок и цветное пятно в живописи, звук в музыке и т.д. Любой исторический момент выдвигает определённые магистральные идеи и насущные проблемы, и эта духовно-материальная субстанция многообразно, во всевозможных обликах предстаёт отображённой в различных художественных формах.

Вот почему приоритетная задача художественного образования видится в том, чтобы дать обучаемому полнометражное представление о развёртывании человеческой истории в циклической смене эр, эпох, периодов, этапов. Подавая этот антропологический процесс через комплексный охват всех ведущих видов искусства, мы добиваемся необходимого единства в видении происходящего с миром и человеком. Заодно есть возможность привлечь в «вооружение» педагога эффект шедевра. Отбирая из огромной сокровищницы искусства самое значительное и яркое, мы формируем ресурс наиболее эффективного воздействия на ум, чувство и воображение студенческой молодёжи.

Как раз в успешности этого воздействия исключительным по своей силе подспорьем и служат средства мультимедийного обучения. Педагог получает возможность не только сам воспроизвести необходимый отрывок из литературного произведения, но и дать его в исполнении крупного мастера художественного слова, а заодно показать выразительные графические иллюстрации, представленные в изданиях этого литературного произведения.

Мы легко можем преподнести подборку слайдов, когда, не выходя из учебной аудитории, удаётся побывать в любом музейном собрании и в любой точке земного шара, чтобы во всех подробностях лицезреть шедевры зодчества, живописи, графики, скульптуры.

Мы имеем возможность в классе не только услышать музыку в лучшем исполнении, но и увидеть исполнителя в концертной обстановке или как бы из зрительного зала в постановке оперы, балета или мюзикла.

Наконец, без всяких затруднений мы можем отсмотреть фрагмент любого фильма, о котором идёт речь в лекционном изложении.

Надо ли говорить, насколько всеобъемлющим и всепроникающим оказывается ныне подобный ресурс воздействия в руках современного педагога! Всё остальное зависит от его умения и энтузиазма. А положительные примеры мультимедийного обучения уже существуют. Один из них – учебное пособие автора этих заметок «Мировая художественная культура как системное

целое» (издательство «Высшая школа» – М., 2010), снабжённое диском, на котором представлены произведения всех видов искусства от его истоков до наших дней.

И ещё один эффект, который мы получаем в результате мультимедийного обучения. Тот художественный заряд, который мы способны вдохнуть в душу студента в ходе такого обучения, как правило, даёт сильнейшие импульсы на длительную перспективу его дальнейшей жизни.

Можно привести массу примеров, когда наши подопечные, прошедшие подобный курс, продолжили своё познание мира искусства уже в индивидуальном порядке, что можно считать одним из подтверждений идеи саморазвития, которая была, есть и будет важнейшим фактором плодотворного существования личности.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Н.И. Водяникова,

Асбестовский колледж искусств

Аннотация. В статье представлен опыт использования цифровой платформы ЯКласс как инструмента оцифровки музыкально-теоретических дисциплин через редактор предметов. Показаны преимущества цифровой формы подачи теоретического материала, типы цифровых заданий и виды их проверки.

Ключевые слова: музыкально-теоретические дисциплины, аналитические навыки, цифровые образовательные ресурсы, платформа ЯКласс.

EXPERIENCE OF USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING MUSIC AND THEORETICAL DISCIPLINES

N. I. Vodyannikova,

Art College of the city of Asbestos, Sverdlovsk region

Abstract. This article provides an overview of experience in the use of the digital platform YaKlass (ЯКласс) being an instrument of digitization of musical theory subjects with the help of an object editor. The article also includes advantages of the digital method in presenting theoretical information, types of digital knowledge and different ways to control and check it.

Keywords: music-theoretical disciplines, analytical skills, digital educational resources, I-Class Platform.

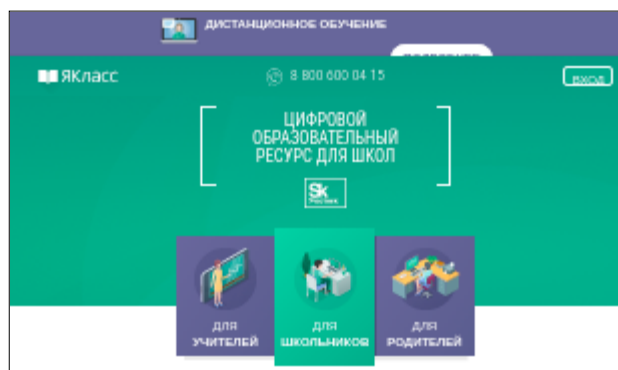
Многолетняя практика преподавания показывает — многие студенты испытывают значительные трудности в освоении музыкально-теоретических дисциплин, что нередко приводит к снижению адекватного исполнения произведения.

В преподавании музыкально-теоретических дисциплин в XXI веке изменились потребности как в средствах подачи материала, так и в его содержании. Сегодня на первый план выходит опыт аналитических навыков — умение проанализировать мелодию, гармонию, фактуру, определить структурные границы разделов, выявить стилистические особенности произведения.

Чтобы проанализировать произведение, необходимо владеть знаниями всех теоретических дисциплин. Как соединить теорию, ноты и «слышание» музыки? Как сделать так, чтобы все необходимые сведения всегда были «под рукой» на тот случай, если что-то забыл или захотел уточнить? Как самому потренироваться в анализе как элементов музыкального языка, так и более крупных построений? — Такие вопросы я неоднократно слышу от студентов и задавалась ими сама.

Поиски решения неожиданно привели меня к знакомству с цифровой образовательной средой, представленной на платформе «ЯКласс».

Цифровая платформа ЯКласс



В ЯКлассе все предметы связаны со школьной программой, но при этом платформа имеет важное преимущество — редактор предметов, позволяющий педагогу разрабатывать (оцифровывать) свой курс и составлять любые задания.

На сегодняшний день на платформе ЯКласс мною разрабатываются четыре предмета: элементарная теория музыки, гармония, анализ музыкальных произведений и народное творчество. Каждый из них имеет однотипную структуру. Сначала создаётся тема, затем её подразделы (наподобие

параграфов), которые, в свою очередь, содержат теорию и два типа заданий — для тренировки и для контрольных и проверочных работ.

Преимущества цифровой формы подачи теоретического материала

Какие преимущества даёт цифровая платформа для объяснения теоретического материала?

Во-первых, возможность изложить его доступным языком, останавливаясь на ключевых моментах и разъясняя их настолько подробно, насколько требуется. Самое важное здесь — вы можете неоднократно возвращаться к материалу, дополняя его и теорией, и иллюстрациями.

Во-вторых, хорошим способом для восприятия нотных примеров считаю возможность выделения цветом нужных фрагментов, подписывание их, что делает нотные образцы более наглядными и запоминающимися. Пример:

2) Н. Римский-Корсаков. «В тёмной роще замолк соловей». Здесь имитация проходит в нескольких голосах.



The image shows a musical score for the piece 'In the Dark Forest the Nightingale is Silent' by Rimsky-Korsakov. The score is in 3/4 time and features a vocal line and piano accompaniment. The vocal line is marked 'dolce' and has the lyrics 'В темной ро-ще за-молк со-ловей,'. The piano accompaniment features a 'тема' (theme) in the right hand and 'имитации' (imitations) in the left hand. The imitations are highlighted with pink boxes, and the theme is highlighted with a blue box.

Существенным и одним из наиболее важным преимуществ обращения к цифровым ресурсам является возможность сразу подкрепить теорию слуховыми впечатлениями, присоединив тут же музыкальный пример для прослушивания. Это позволяет комплексно воспринимать явление. Кроме того, удобство ощущается в полной мере, когда поблизости нет инструмента, а музыку можно послушать.

Пример из темы «Каденции»:

4) **вторгающиеся** (возникают при наложении — когда окончание каденции совпадает с началом следующего построения).

Пример: Бетховен. 3 соната, 1 часть - последний аккорд изложения темы является в то же время первым аккордом следующего построения. Этот переход можно послушать. Соната исполняется Клаудио Аррау. [ОТКРЫТЬ](#)



вторгающийся
каданс

Всем известно, что современные студенты не воспринимают обширные тексты, поэтому целесообразно тему делить на ряд небольших разделов, что даёт возможность сразу найти нужный материал. Пример:

Может возникнуть вопрос: все ли темы я излагаю в цифровом ресурсе? — Нет, не все. В своей музыкальной практике студент часто сталкивается с теми явлениями, которые или совсем не изучаются, или отражены в теоретическом

Мой профиль

Выйти

БИНАР

АВНИКИ

ЮТОРЫ

ЕМЕННОМ

ЗОВАНИИ

I. Каденции

1. Каденции. Общие понятия.

2. Два принципа классификации каденций.

3. Полная каденция

4. Половинная каденция

5. Гармонический анализ каденций.

6. Итоговая проверка знаний

II. Трезвучие VI ступени и прерванный оборот

1. Прерванный оборот в форме

курсе лишь обзорно. В связи с этим возникла потребность некоторые темы изложить более подробно и основательно, такие как «Фактура», «Каденции», «Виды гармонических оборотов», «Виды модуляций» (к примеру, нефункциональные модуляции), «Эллипсис», «Мажоро-минор» и ряд других.

По некоторым темам мною даны лишь подробные рекомендации, как выполнять то или иное задание, как делать анализ, как выявлять гармонический оборот и другие — то, что на уроках неоднократно проговаривается, но часто студентом поначалу не принимается во внимание. Столкнувшись с этим в задании, он может обратиться к инструкциям.

Типы цифровых заданий — тестовые и творческие

Цифровые образовательные ресурсы помогли мне создать типы заданий, способных помочь студенту овладеть необходимыми аналитическими навыками. Через анализ отдельных компонентов — к целостным структурам.

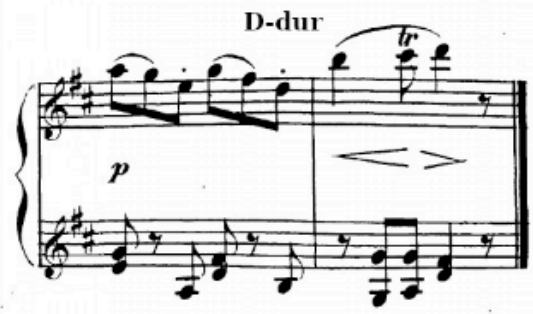
Какие типы заданий предлагает платформа ЯКласс? Прежде всего отмечу, что подобно разработанному формату, я создаю два блока заданий — для тренировки и задания для проверочных работ, которые скрыты для учащихся. Если же я включаю в работу тренировочные задания, то они становятся временно недоступными для студента, пока он не закончит выполнение работы. Тренировочные задания обеспечивают лучшее усвоение темы.

Итак, составляя задания, я опиралась на формы, предложенные платформой. Всего я использую четыре типа заданий.

1) Традиционный вариант с выбором правильного ответа. Количество верных ответов может быть сколько угодно. Для такого задания я использую или один, или несколько нотных примеров. Есть и традиционного типа теоретические тестовые вопросы. Пример задания с нотным фрагментом:

Условие задания: 1 б.

Определить: полная каденция или половинная



☐ половинная

☐ полная

2) Задание, в котором ученик должен вписать правильный ответ. Здесь ответ должен включать в себя стандартное понятие или чёткую формулировку, принятую в теории музыки. Такое задание позволяет определить, насколько ученик владеет профессиональной терминологией. Пример:



2. Проверочная 2С. Определить тональность. Задание 5 (5 б.)

В данных примерах по случайным знакам определите тональность и правильно запишите ее латинскими буквами без приписки «dur» или «moll». Например: cis, E и т.д.

Moderato М. М. J. ss

Из-под та-инст-вен-ной, хо-лод-ной по-лу- - ма - ски

Оба этих вида предусматривают автоматическую проверку выполненных учениками заданий.

Другие два задания относятся к разряду творческих. Можно предложить учащимся ответить на вопрос, требующий развёрнутого изложения ответа (третий вариант заданий). Для этого открывается окно для записи. Задание может содержать прикрепленный файл с "картинкой", а также аудио- или видеофайл. Этот тип задания я использую при некоторых теоретических ответах или при анализе.

В следующем примере видно, что к заданию прикреплен звуковой файл:

Условие задания: 5 б.

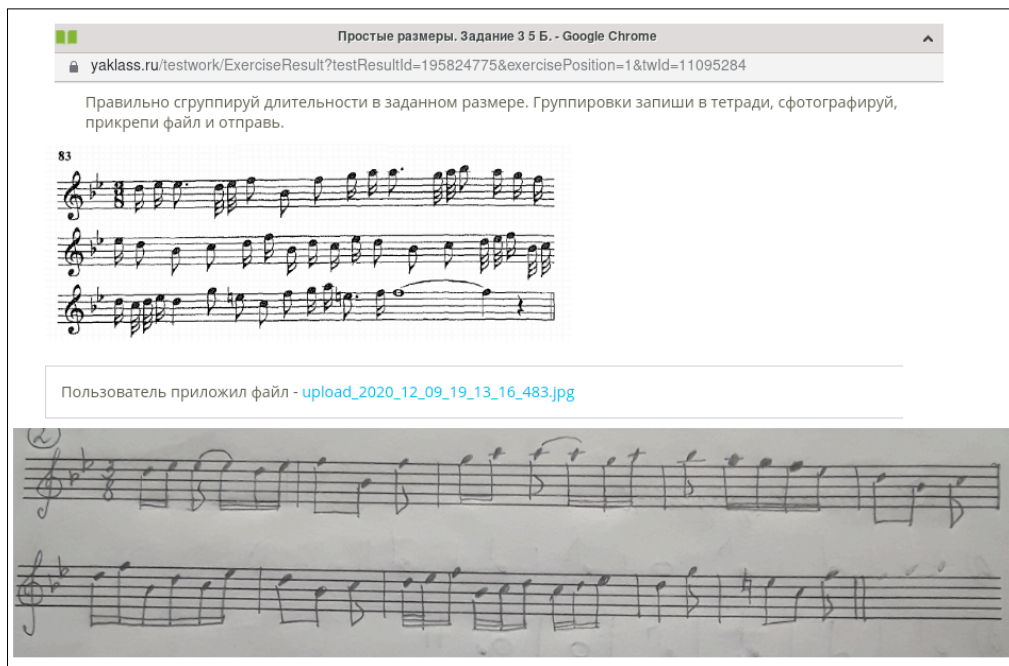
Прослушать песню, определить её жанр, выявить жанровые признаки и записать их.

[При лужку - 2 куплета.mp3](#)

Ответить!

Четвёртый тип задания отличается от третьего тем, что теперь ученик прикрепляет файл своей выполненной работы. Это может быть, например, фото нотного текста или звуковой файл, или видео.

В следующем примере показано задание и открыт файл его выполнения студенткой:



Важно добавить, что все задания я создаю разноуровневые — от простых до более сложных. Это позволяет в некоторой степени сгладить проблему неравного потенциала студентов. Ученики об этом не знают, что создаёт благоприятный психологический фон при обучении.

Виды проверки заданий — автоматическая и ручная

Как уже было сказано ранее, часть заданий проверяется автоматически. Что это даёт мне, как педагогу? — Время! На мой взгляд, одна из самых важных в наше время ценностей! Я сразу вижу результат, не тратя время на проверку. Результат выдаётся в процентах и количестве правильно сделанных заданий. Мне остаётся лишь перевести их в оценку, принятую в нашем учебном заведении.

Этот пример показывает, в каком варианте я получаю итоги выполненной работы. Из таблицы видно и время выполнения задания, и количество использованных учеником попыток, и баллы, и может отследить те задания, которые вызвали у студентов затруднения.

Масштабно-тематические структуры для ФНО ТМ к/р									
Класс: 1 курс, ФНО ОРК ИНО ТМ СХНП Максимальное количество баллов: 35 Срок проведения: 23.03.2020 8:00 - 24.03.2020 8:00 Максимальное количество попыток: 2 Итоговый результат: засчитывается лучшая попытка									
Работу начали: 7		Работу не начали: 0		Фильтр по результатам					
Результат	Учащийся	В 01	В 02	В 03	В 04	В 05	В 06	В 07	
		5 б.	5 б.	5 б.	5 б.	5 б.	5 б.	5 б.	
25 б. 71%	Марина Кузовникова Попыток: 2	5	0	5	5	5	0	5	
20 б. 57%	Елизавета Курманова Попыток: 2	5	5	0	5	0	0	5	
20 б. 57%	Милана Мищенко Попыток: 1	0	5	0	5	0	5	5	
30 б. 86%	Дмитрий Пашков Попыток: 2	5	5	5	5	5	5	0	
25 б. 71%	Снежана Проценко Попыток: 2	5	5	5	0	5	0	5	
20 б. 57%	Анастасия Чуракова Попыток: 2	0	5	5	0	5	5	0	
20 б. 57%	Елизавета Шатунова Попыток: 2	5	5	5	5	0	0	0	

Творческие задания требуют ручной проверки. Если задания комбинированные, то часть из них проверяется автоматически, а часть — педагогом.

Педагог при проверке может оставить ученику комментарий, как, например, в этом образце:

1. Анализ фактуры. Задание Пр.5

Учащийся: Анастасия Чуракова

Баллы: 3 из 4 (Баллы выставлены вручную)

Комментарий учителя: Настя, распределение гармонических голосов в правую и левую руки - это для удобства исполнителя. Их нельзя здесь делить по голосам. Они образуют 1 план, а не 2. Остальное - верно

Проанализируй фактуру данного отрывка из произведения: Чайковский. Апрель

по образцу, данному в теоретическом разделе "Анализ фактурных функций" и запиши свой анализ.

Ответ ученика:

1-4 тт. Количество голосов - 1-5; планов - 4. Мелодия - находится в верхнем голосе; Бас - самые низкие звуки в нижнем голосе; Гармонические голоса (1) - находятся в верхнем голосе; Гармонические голоса (2) - находятся в нижнем голосе. Тип склада в данном произведении Гомофонно-гармонический.

После того, как я начала работать с цифровыми ресурсами, то заметила интересную и закономерную особенность. Любое обращение к музыкальному

385

материалу (зрительное или слуховое) активизирует моё мышление на поиск интересных примеров. Сталкиваясь с таковым в музыке, я уже представляю его в качестве задания. Таким образом происходит постоянное обогащение материалов новыми яркими образами как в теории, так и в упражнениях.

Заключение

Итак, какие преимущества цифровая образовательная среда несёт для студента?

- Дополнительный источник информации, помогающий акцентировать внимание на ключевых моментах темы.

- Довольно простой доступ к образовательному ресурсу благодаря наличию гаджетов и лёгкой загрузки платформы. Это становится особенно актуальным, если пропущен урок или ученик желает повторить пройденное.

- Возможность тренировать навыки путём многократного выполнения разных вариантов заданий.

- Возможность выбирать свой темп освоения материала.

Какие преимущества цифровая образовательная среда несёт для педагога?

- Возможность оцифровать собственные разработки, обогатив их текстовое поле «картинками», аудио и видео-материалами.

- Оптимизация процесса проверки: педагог контролирует выполнение заданий, часть которых автоматически проверена системой. Это экономит как время педагога, так и его силы, которые он может направить на свои творческие проекты.

- Возможность реализовать свои творческие задумки, нацеленные на познание учеником теории, формирование навыков анализа нотного текста.

- Осуществление дифференцированного подхода к студентам через выбор заданий разного уровня сложности, что создаёт комфортную среду для каждого обучающегося, формируя у него ситуацию успеха.

- Решение проблемы списывания через установку соответствующих настроек при выдаче задания.

Педагог может легко выдать во время офлайн-урока какому-то ученику задание из ЯКласса, если он быстро справился с задачей урока и имеет свободное время, пока другие ученики заканчивают выданную работу. Так цифровые ресурсы выступают и как инструмент для индивидуализации обучения.

Особая ситуация жизни в 2020 году заставила всех искать новые пути, формы, методы преподавания в условиях онлайн-обучения, и этот путь привёл к неожиданным открытиям и достижениям. Преодоление трудностей заставило

нас быть более креативными и смелыми, открывать новые горизонты, овладевать новыми технологиями.

Все понимают, что полного возврата к прошлым традиционным формам обучения уже не будет. Время внесло свои коррективы, и хотим мы этого или не хотим — некоторые формы дистанционного обучения прочно вошли в нашу жизнь, и в дальнейшем мы часто будем работать в условиях смешанного обучения.

Список источников и литературы

1. ЯКласс. КПК « Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.yaklass.ru/p/ikt-gramotnost>

ИНТЕГРАЦИЯ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ДИСЦИПЛИН В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

О.Р. Мошкарлова,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. Актуальным направлением развития методологических основ процесса прохождения исполнительских дисциплин становятся проблемы интеграции онлайн-технологий в систему профессионального музыкального образования. Применение данных технологий с целью активизации творческого потенциала студентов необходимо направить на расширение профессионального опыта в рамках личностно-ориентированной модели обучения.

Ключевые слова: дистанционное образование, онлайн-технологии, исполнительские дисциплины, цифровизация, профессиональное музыкальное образование.

INTEGRATION OF ONLINE TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF STUDYING EXECUTIVE DISCIPLINES IN MUSIC EDUCATION

O.R. Moshkarova,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Annotation. Problems of integrating online technologies into the system of professional music education are becoming an urgent direction in the development of the methodological foundations of the process of passing the performing disciplines.

The use of these technologies in order to activate the creative potential of students should be aimed at expanding professional experience within the framework of a student-centered learning model.

Key words: distance education, online technologies, performing disciplines, digitalization, professional music education.

Проблемы интеграции онлайн-технологий в систему профессионального музыкального образования требуют отдельного рассмотрения для поиска более интенсивных форм и методов, укрепления мотивационной сферы учащихся, повышения уровня эмоционального восприятия данных. Для обучающихся становится возможным расширение представлений о мировом исполнительском искусстве и современных вопросах педагогики, связанных с онлайн-ресурсами. Формирование знаний о перспективах развития музыкального искусства в целом и сфере практического применения дистанционных технологий как профессионального инструментария, характеризуют некоторые процессы цифровизации системы профессионального музыкального образования.

Доктор искусствоведения, профессор кафедры теории музыки Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского М.В. Карасева пишет: «Начальный опыт глобального погружения в онлайн-преподавание в марте 2020 года показал, что в общественном педагогическом сознании в целом имело место смешение представлений. Онлайн-обучение (как общение педагога и ученика в режиме реального времени) поначалу часто путали с дистанционным электронным обучением (проводимом в режиме офлайн с использованием средств электронной передачи информации, чаще всего, через отсылку ученикам по электронной почте заданий для самостоятельного выполнения)» [4, с. 25].

Одним из приоритетных направлений данного процесса должно стать обеспечение сферы образования методологией и практикой, а также оптимального использования онлайн-технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания. Однако процессы цифровизации значительно опережают возможности разработки методической системы.

Исследования в области компьютеризации образования обозначают вопросы, связанные с эффективностью и дидактической обоснованностью данного процесса. К примеру, А.Н. Уайтхед выявляет проблему массового распространения цифровых технологий без должных «теоретических оснований для их полноценной интеграции со сложившимися формами

педагогической деятельности», «немотивированное их использование (например, игнорирование дидактических принципов обучения, использование средства только ради самого факта его применения, преобладание игровой компоненты над учебной)» [5, с. 4]. Чтобы избежать вышеизложенного рекомендуется сочетать традиционные формы обучения с новыми для постепенной адаптации, уже существующих педагогических технологий (онлайн-ресурсы, информационные порталы, вебинары, образовательные чаты, форумы, виртуальные классные комнаты, облачные сервисы).

В настоящее время на конференциях различного уровня обсуждаются теоретические и прикладные моменты цифровизации музыкального образования: интернет-сервисы, особенности дистанционного музыкально-образовательного процесса, интеграция и адаптация существующих дисциплин к онлайн-среде, виртуальные «концертные площадки», «музыкальный дистанционный мастер-класс», проблемы педагогического дизайна [1].

Рассмотрим более подробно многочисленные трудности, которые выявились в процессе освоения дисциплин, связанных с ансамблевым музицированием («Концертмейстерский класс», «Камерный ансамбль», «Инструментальный ансамбль»). Игра в ансамбле имеет свою специфику, о чем А.Д. Готлиб пишет следующее: «Совместная игра отличается от сольной прежде всего тем, что и общий план и все детали интерпретации являются плодом раздумий и творческой фантазии не одного, а нескольких исполнителей и реализуются они их объединенными усилиями... При воплощении коллективно созданной интерпретации понятие "исполнительское творческое переживание" трансформируется в родственное ему, но отнюдь не тождественное понятие "творческое сопереживание исполнителей". Естественное и яркое сопереживание возникает как результат непрерывного и всестороннего контакта партнеров, их гибкого взаимодействия и общения в процессе исполнения» [2, с. 3-6]. Однако в условиях дистанционного обучения музыканты разобщены, а магия сотворчества невозможна. Таким образом, основная работа сводится к раздельному выучиванию и исполнению партии каждого инструмента, а техническое соединение сопряжено с большими трудностями и требует специального программного оборудования, обеспечения и, соответственно, навыков.

М.В. Карасева характеризует следующие необходимые условия для работы с обучающимся, а именно «качественный звук в целом», «видеоряд», на котором «завязан показ приемов игры на инструменте», включая общение в реальном времени [4, с. 31]. В нашем вузе процесс преподавания специальных дисциплин реализуется на платформе «Microsoft Teams», позволяющей

проводить видеозанятия в онлайн-режиме с любого устройства при наличии учетной записи в Microsoft. Все лекционные и практические занятия соответствуют расписанию в календаре Microsoft Teams в виде собраний в определенных командах и каналах. В ходе проведения онлайн-занятий предоставляется много дополнительных возможностей, а именно запись занятия, специальная доска (совместные эскизы участников), размещение в канале собрания (занятия) любых файлов (презентации PowerPoint, документы в формате Word, PDF, Google Forms, Excel, видео- и аудио-материалы, ссылки на YouTube и др.) для ознакомления как предварительно, во время урока, а также после его окончания.

Методика преподавания ансамблевых дисциплин связана прежде всего с созданием художественной интерпретации сочинений, поэтому основные этапы работы были перенесены в дистанционный формат. Однако невозможность репетиций в реальном времени, ограниченное знание лишь своей партии, не может помочь преодолеть некую «ущербность» данного процесса с точки зрения ансамблевого музицирования, где многое зависит от творческой инициативности каждого партнера. В данном случае единственным средством коммуникации становится запись каждой партии отдельно, многократное повторение для создания условной синхронности совпадения и попытки угадать намерения партнера в том или ином эпизоде вслепую. Чтобы уменьшить преобладание технологической стороны над художественной и преодолеть ограниченные возможности сотворчества, связанные с инструментами, слабым оснащением необходимым оборудованием и программным обеспечением, мы обратились к проектной деятельности.

Все проекты подготовлены в программе «Pinnacle Studio HD Ultimate Collection» 15 версии, где предусмотрен полный набор инструментов редактирования видео и звука. В отличие от других видеоредакторов в ней есть готовые темы монтажа, которые позволяют без труда выполнять визуализацию любой сложности и сосредоточиться на содержании. Обратимся к первому из двух проектов под названием «*Лунный свет*» в рамках дисциплины «Концертмейстерский класс». Здесь использована аудиозапись на синтезаторе прелюдии К. Дебюсси «Лунный свет», которую сделала студентка Голдырева Анастасия. Для визуализации музыкального образа применены: «мультиуровневое соединение», «фотостена», «модерн», «альбом», а также картины Ивана Айвазовского, французских и английских художников Клода Моне, Виктора Габриэля Гилберта, Уильяма Тёрнера и многих других. Проект «*Корелли. Менуэт*» выполнен аналогичным образом. Но в отличие от предыдущего, где представлены картины великих художников, в данном

проекте использованы текстурные принты репродукций картин. Эта инновационная технология печати с высоким разрешением позволяет при визуализации картин более реалистично передать галантную атмосферу эпохи XVIII века.

Таким образом, с точки зрения исходных дидактических положений онлайн-технологии развивают новые перспективные особенности: возможности научного и культурного развития, обеспечение большей самостоятельности в познавательной деятельности, личностная адаптация, дифференциация обучения, усиление мотивационной сферы, баланс теоретической и практической сторон деятельности в пользу творческой исследовательской работы, универсальность и многофункциональность применения, интеграция нескольких дисциплин и их взаимодействие между собой. Следовательно, некоторые традиционные принципы обучения становятся сложными многокомпонентными элементами структуры образовательного процесса. Наглядность переходит в моделирование, доступность и последовательность научно обосновываются, индивидуализация доводится до личностной адаптации учебного процесса.

Список источников и литературы

1. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Об особенностях формирования программ обучения музыкальным дисциплинам с применением дистанционных образовательных технологий // Мир науки, культуры, образования. - 2020. - № 3 (82). - С. 198-202.
2. Готлиб А. Основы ансамблевой техники. М.: Музыка, 1971. 94 с.
3. Калинина Л.Ю. Электронное обучение как ресурс методической подготовки педагога-музыканта // Балтийский гуманитарный журнал. - 2018. - Т. 7. - № 3 (24). - С. 229-234.
4. Карасева М.В. Музыкант – педагог онлайн: проблемы и их решения // Научный вестник Московской консерватории. - 2020. - № 2 (41). - С. 22-65.
5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. - М. : Школа-Пресс, 1994. - 205 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПЛАКАТОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Л. Халитова,

*Куединская средняя общеобразовательная школа № 1 имени П.П. Балахнина,
п. Куеда, Пермский край*

Актуальность. Автор рассматривает использование бесплатного сервиса ThingLink и создание с помощью него интерактивных плакатов для использования учащимися и освоения учебной программы. Подчеркивается обязательное освоение сервиса учителем как необходимая и успешная помощь в проведении урока.

Ключевые слова: информационные технологии на уроке музыки в школе, дистанционные технологии, интернет-сервис, мультимедиа-технологии, интерактивный плакат, социальные сети.

APPLICATION OF INTERACTIVE POSTERS AT THE MODERN STAGE OF EDUCATION

N.L. Khalitova,

*Secondary general education school nr 1
named after P.P. Balakhnin, Kuyeda, Perm Region*

Abstract. The author discusses using the free ThingLink service and creating interactive posters with it for students to use and master the curriculum. The author emphasizes the obligatory mastering of the service by the teacher as a necessary and successful assistance in the lesson.

Key words: information technology in music lesson at school, distance technology, internet service, multimedia technologies, interactive poster, social networks.

Современная образовательная деятельность определяет цели и основные задачи модернизации образования, среди которых главной является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Обновление образовательной деятельности, достижение нового качества образования связывают с информатизацией образования, оптимизацией методов обучения, активным использованием технологий открытого образования. При этом основная роль отводится общеобразовательной школе, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей.

Современные информационные технологии не всегда органично вписываются в традиционный учебный процесс школы. Расширить разные способы общения людей позволяют дистанционные технологии. Перед системой образования встала глобальная проблема — своевременно подготовить людей к новым условиям жизни и профессиональной деятельности в высокоавтоматизированной информационной среде обитания, которая должна обеспечить формирование новых знаний, умений в новых условиях, а также нового, целостного миропонимания и информационного мировоззрения.

Дистанционные образовательные технологии также активно внедрились в систему образования. Дистанционное обучение не является новым явлением в образовании: уже много лет широко распространено заочное обучение, образовательную функцию выполняет также телевидение, но с появлением сети Интернет дистанционное обучение вышло на качественно новый уровень. Учитывая важность зрительной информации в обучении, и то, что презентации, блоги, динамические и интерактивные веб-технологии постепенно вошли в систему российского образования, интерактивные плакаты открывают новые возможности и перспективы для творчества детей под руководством учителя.

В настоящее время приоритетами образования признаны: умение учиться, предметные и универсальные (общеучебные) способы действий, индивидуальный прогресс ребенка в эмоциональной, социальной, познавательной сферах. Для того, чтобы сформировать такую личность, сам учитель должен развиваться и идти в ногу со временем. Школа активно использует современные информационные технологии — компьютерные презентации, разнообразные электронные справочники и пособия, сеть Интернет и много другое. Одним из таких, наиболее современных новшеств, является создание интерактивных плакатов в сервисе ThingLink.

Учитывая особенности современного мира с его технологичностью и информативностью, а также особенности развития современного школьника и индивидуализацию его обучения, нельзя упускать из вида тот факт, что современные средства обучения должны быть максимально приближены к мировосприятию ребёнка. Следовательно, нужно имеющиеся традиционные материалы, которые зарекомендовали себя самым лучшим образом, дополнять новыми средствами обучения. Также, учитывая то, что информационный мир слишком разнообразен для того, чтобы ученик самостоятельно мог правильно сориентироваться в нём, нужна систематизация полезных знаний в визуальной форме: тексты, таблицы, схемы, карты, графика, фото, видео — то есть мультимедиа технологии. В сфере образования можно использовать их в процессе обучения как более наглядные, содержательные и эффективные.

Одним из наиболее интересных новшеств является интерактивный плакат. Информационные продукты, созданные в данном сервисе, можно использовать на любом этапе каждого урока. В процессе обучения интерактивный плакат позволяет достичь двух очень важных результатов: за счет использования интерактивных элементов вовлечь обучаемого в процесс получения знаний; за счет использования различных мультимедиа объектов добиться максимальной наглядности информации.

Возможностями сервиса для образовательной деятельности являются:

- интерактивные блок-схемы к урокам (в т.ч. дистанционным),
- тематические сборники ресурсов в сети Интернет и медиа коллекции,
- маршрутные карты, карты путешествий,
- интерактивные плакаты механизмов, явлений, событий,
- групповые виньетки.

Интерактивный плакат становится единственно возможным при решении учителем проблем по организации урока:

обеспечение доступности всего материала за ограниченное время;

следуя за мыслью учащихся, изменение запланированного хода урока;

расширение учебного пространства перед учащимися;

размещение перед учащимися неограниченного количества учебного материала;

легкость работы с материалом по его поиску, открытию;

простота использования интерактивного плаката и его визуально эстетичный и привлекательный вид.

Также возможны и доступны: просмотр видео, проведение физкульт-минутки, онлайн-тестирование на уроке или использование плаката в виде домашнего задания.

Учащиеся после урока, выполняя домашнее задание, смогут воспользоваться информацией, размещенной на плакате. «Говорящими» изображениями можно поделиться через социальные сети такие, как Вконтакте, Facebook, Twitter, Google+ и другие через электронную почту (имеется механизм отправки электронного письма со ссылкой из сервиса Thinglink на E-mail получателя) имеется возможность создать собственное приложение Thinglink в Facebook через сайт или блог. Сервис не поддерживает режим оффлайн, что означает невозможность скачать готовое интерактивное изображение на компьютер.

В период с 2018 по 2020 учебный год автором статьи была изучена методическая литература [1 – 10], успешно освоен сервис Thinglink [11 – 13], а

также разработаны интерактивные плакаты по следующим темам для использования учителем на уроках музыки:

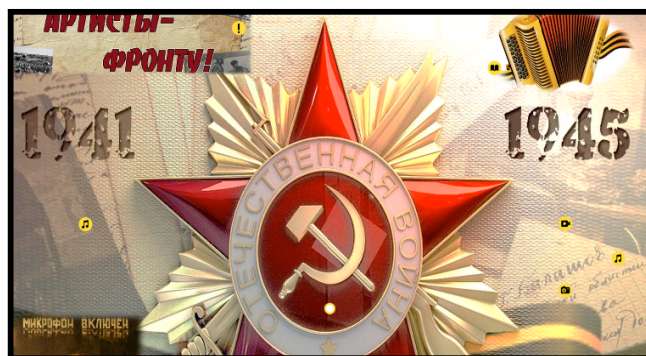
- *«Осень: поэт, художник, композитор»:*
<https://www.thinglink.com/scene/1114793323073110018>



- *П.И. Чайковский. Балет «Щелкунчик»:*
<https://www.thinglink.com/scene/1256120042404184067>



- *«Высокие ноты в гимне ПОБЕДЫ!»:*
<https://www.thinglink.com/scene/1238718175055446018>



- Г.В.

Свиридов.
Музыкальные
иллюстрации к

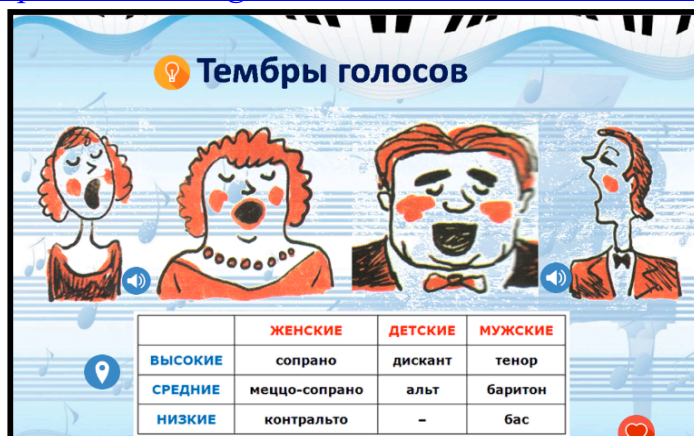
повести А.С. Пушкина «Метель»:

<https://www.thinglink.com/scene/1263792810436329474>



- «Тембры голосов»

<https://www.thinglink.com/scene/1114092312629084163>



Список источников и литературы

1. Короповская В.П. Визуализация информации с использованием интерактивных мультимедийных плакатов. [Электронный ресурс] // GoogleDocs. – Режим доступа: <http://goo.gl/wBC2jt> (дата обращения 26.03.2021)
2. Короповская В.П. Как создать интерактивный мультимедийный плакат. [Электронный ресурс] // GoogleDocs. – Режим доступа : <http://goo.gl/qmmMT1> (дата обращения 26.03.2021)
3. Короповская В.П. Thinglink. [Электронный ресурс] // GoogleDocs. – Режим доступа: <http://goo.gl/L2KtDA> (дата обращения 26.03.2021)
4. Маричева С. Интерактивный плакат ThingLink [Электронный ресурс] // Nachalka. – Режим доступа: <http://www.nachalka.com/node/6098> (дата обращения 26.03.2021)
5. Шестиканова А.А. Блок-схема № 1. [Электронный ресурс] // ThingLink. - Режим доступа: <http://goo.gl/0rWqqQ> (дата обращения 26.03.2021)
6. Шестиканова А.А. Блок-схема для задания № 2. [Электронный ресурс] // ThingLink. - Режим доступа: <http://goo.gl/5Kw2Wq> (дата обращения 26.03.2021)
7. Шестиканова А.А. Блок-схема № 2. [Электронный ресурс] // ThingLink. - Режим доступа: <http://goo.gl/5dXhyA> (дата обращения 26.03.2021)

8. Шестиканова А.А. Блок-схема № 3. [Электронный ресурс] // ThingLink. - Режим доступа: <http://goo.gl/u6leKU>_(дата обращения 26.03.2021)
9. Шестиканова А.А. Практическая работа. [Электронный ресурс] // ThingLink. - Режим доступа: <http://goo.gl/UpVOUo>_(дата обращения 26.03.2021)
10. Шестиканова А.А. Технологическая карта. Стартовая ссылка на комплект ЭДМ. [Электронный ресурс] // ThingLink. - Режим доступа: <http://goo.gl/Gt2D32>_(дата обращения 26.03.2021)
11. ThingLink [Электронный ресурс] // Km-wiki - Режим доступа: <http://goo.gl/pEjnU3>
12. ThingLink – сервис для создания интерактивных картинок [Электронный ресурс] // WebTun. - Режим доступа: <http://goo.gl/bP2Uin>_(дата обращения 26.03.2021)
13. Thinglink: создавайте живые интерактивные изображения для размещения в Facebook, Twitter и на сайтах. [Электронный ресурс] // Интернетные штучки. - Режим доступа: <http://goo.gl/PcO67d>_(дата обращения 26.03.2021).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРИЛОЖЕНИЙ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО. ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ

С.И. Чабаяева,

Самарский государственный социально-педагогический университет,

С.С. Савельев,

Детская школа искусств № 6 Самары

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования цифровых технологий для обучения детей, в том числе, возможность повышения мотивации обучающихся игре на фортепиано при использовании мобильных приложений. Приводится конкретный опыт использования различных обучающих программ в процессе освоения первоначальных навыков игры на фортепиано детей школьного возраста, раскрываются преимущества и недостатки, а также указываются потенциальные риски чрезмерной цифровизации процесса обучения для развития когнитивных способностей школьников.

Ключевые слова: цифровые технологии, обучающие мобильные приложения, мотивация к обучению, обучение с использованием мобильных приложений в классе фортепиано, обновления содержания обучения в системе дополнительного образования.

USING MOBILE LEARNING APPS AT PIANO LESSONS. EXPERIENCE AND CHALLENGES

S.I. Chabaeva,

Samara State Social and Pedagogical University,

S.S. Savelyev,

Children's Art School No. 6, Samara

Annotation. The article considers the use of digital technologies for teaching children including the possibility to motivate children learning how to play the piano by using mobile applications. The article refers to the practical experience of using various training applications for the acquisition of basic piano skills by pre-school children, describes advantages and disadvantages of this approach. It also points out potential risks of excessive digitalization of the learning process for cognitive development of schoolchildren.

Key words: digital technology, training applications, learning how to play the piano using mobile applications, updating the content of the learning in the supplementary educational system.

На современном этапе развития образования вызывает все больший интерес использование цифровых технологий в процессе обучения детей в школе, в том числе в школе искусств. В связи с этим возникает необходимость поиска нового способа обновления содержания обучения в системе дополнительного образования.

Цифровые технологии все активнее входят не только повседневную жизнь человека, но и в процесс обучения на всех уровнях. Учеными и практиками ведутся активные споры о значимости цифровых технологий в образовании. Эта проблема достаточно подробно освещена в статье Горбуновой А.Ю. [2].

Так, например, некоторые исследователи считают, что избыточное использование цифровых технологий, особенно в детском возрасте, ввиду пластичности мозга, может привести к таким серьезным последствиям, как развитие так называемой «цифровой деменции» или «цифрового слабоумия», которая характеризуется, прежде всего, ограничением использования собственных умственных способностей, поскольку часть действий выполняет компьютер (М. Шпитцер).

Но существует и другой подход к проблеме использования цифровых технологий в обучении детей. Приверженцы позитивного отношения к внедрению в процесс обучения данного вида технологий считают их обогащающим элементом развивающей предметной среды, так как они способствуют развитию познавательной активности детей, созданию благоприятного эмоционального фона, социализации личности [3, с. 10].

В зарубежных исследованиях точка зрения о положительном воздействии цифровых технологий на когнитивное развитие детей также получает поддержку. Специалисты отмечают, что виртуальная игра берет свое начало в традиционной игре, она аналогичным образом оказывает влияние на воображение и учит детей следовать определенным правилам [6].

Изучив данную проблему, мы пришли к выводу о возможности и необходимости использования цифровых технологий в процессе обучения

детей игре на фортепиано с помощью специальных мобильных приложений. Внедрение таких приложений позволит облегчить процесс обучения на первоначальном этапе при изучении нотной грамоты и фортепианной клавиатуры.

Мобильное обучающее приложение - средство мобильного обучения, представляющее собой специальную программу, устанавливаемую на мобильные устройства и позволяющую получить как теоретические знания, так и практические навыки. Использование мобильных приложений с использованием как акустического, так и цифрового фортепиано как дополнительного становится реальным вариантом в период обучения ребёнка в школе.

Обучение с использованием мобильных приложений – это особая форма учебной деятельности.

На наш взгляд, основными видами деятельности при использовании мобильных приложений являются:

- самостоятельная поисковая, творческая деятельность обучающихся,
- использование демонстрационного материала (наглядный материал: упражнения, таблицы, понятия),
- организация тренингов с использованием обучающих программ,
- дистанционное взаимодействие обучающегося с преподавателем (консультирование, тестирование и др.).

В тоже время обучение с использованием мобильных приложений на уроке позволяет достигнуть более высокого уровня социализации обучающихся и развития их коммуникативных компетенций [1, 4].

Однако в практике обучения игре на фортепиано данного вида мобильные приложения используются очень редко, и в этом мы видим нереализованный потенциал.

В процессе тестирования и последующего отбора различных мобильных обучающих приложений мы определили две основных категории: использование мобильных приложений для любительского музицирования и для профессионального обучения в образовательном учреждении.

При отборе мобильных обучающих приложений мы, в первую очередь, ориентировались на профессиональное обучение в детской школе искусств и исходили из способностей и потребности развития каждого возрастного периода ребенка и с учетом его интересов.

Наш выбор пал на обучающие мобильные приложения Simply Piano, Piano Maestro, Piano Marvel, Flowkey, Yousician, Skoove, Piano Academy, которые, благодаря своим техническим возможностям и наличию широкого

набора функций, позволяют внедрить их в содержание обучения игре на фортепиано и закрепить практические навыки обучающихся.

Каждая из этих программ, как правило, содержит упражнения и короткие видеоматериалы, направленные на формирование пианистических навыков, на освоение нотной грамоты и др. Предлагается различный музыкальный репертуар, при изучении которого формируется навыки исполнения классических и эстрадных произведений: в нотной библиотеке музыкальный материал классифицирован по категориям и уровню сложности – от классики до современных хитов.

Считаем необходимым кратко остановиться на основных отличительных особенностях отобранных нами приложений. Основным содержанием большинства мобильных приложений является блок «Курсы», содержащий в себе поэтапные задания и упражнения по освоению фортепианной клавиатуры и нотной грамоты, позволяющие с нуля обучиться игре фортепиано, в том числе самостоятельно. К таким приложениям относятся: Simply Piano, Flowkey, Yousician, Piano Academy, Skoove.

Особый интерес для нас представили приложения Piano Maestro и Piano Marvel, которые позволяют педагогу создавать виртуальные классы из своих учеников, назначать им домашнее задание, проверять его выполнение, ставить оценки, а также эти приложения можно использовать при работе с учеником в классе, отслеживая прогресс на занятиях каждого ученика отдельно. Таким образом, данные приложения, на наш взгляд, оптимально соответствуют педагогическим задачам и техническим требованиям в процессе обучения.

Также следует отметить, что, помимо приложений для обучения игре на фортепиано, в данных обучающих программах имеется большое количество приложений для других музыкальных инструментов (скрипка, гитара, барабаны, кларнет, флейта и др.).

Внедрение мобильных обучающих приложений мы осуществляли в процессе реализации проекта «Цифровая школа фортепиано» (2020 год), целью которого стало формирование интереса к процессу обучения игре на фортепиано и развитие творческого потенциала обучающихся разных возрастных категорий.

В рамках данного проекта нами был проведен эксперимент для выявления эффективности формирования интереса и развития творческого потенциала при использовании мобильных обучающих приложений в процессе обучения игре на фортепиано. Для проведения эксперимента была набрана группа, процесс обучения в которой проходил с использованием выбранных нами двух приложений (Simply Piano, Flowkey). В состав группы входили дети

разного возраста в количестве 15 человек. Для участников экспериментальной группы была предложена диагностика для определения исходного уровня музыкальных знаний, по итогам которой учащиеся были разделены на 3 категории:

А – имеющие опыт игры на фортепиано;

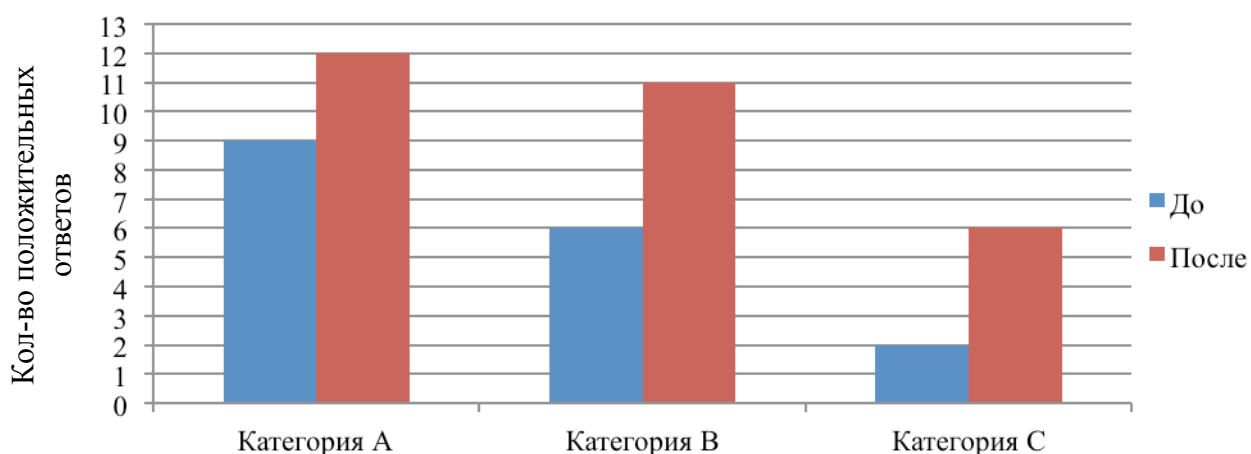
В – занимающиеся музыкой, но не имеющие опыт игры на фортепиано;

С – ранее не занимавшиеся музыкой.

Суть эксперимента заключалась в активном освоении первоначальных навыков игры на инструменте: изучение фортепианной клавиатуры, нотной грамоты, различных ритмических структур в процессе выполнения музыкальных заданий в выбранном мобильном приложении и прохождении более сложных упражнений по шкале прогресса. Задания выполнялись детьми самостоятельно, поэтому большая часть освоения учебного материала проходила заочно.

При подведении итогов эксперимента сравнивался прогресс прохождения заданий участниками внутри каждой категории. По итогам эксперимента все участники повторно прошли диагностику для выявления уровня мотивации и полученных знаний. Далее полученные данные по итогам двух диагностик сопоставлялись для определения изменения качественного показателя уровня мотивации и музыкальных знаний у каждого участника, и в каждой категории.

Как входная, так и контрольная диагностика включали в себя анкетирование, направленное на выявление уровня мотивации к обучению игре на фортепиано в процессе использования обучающих мобильных приложений. На диаграмме представлены результаты по каждой категории участников до и после проведения эксперимента.



Полученные данные позволили сделать вывод о том, что использование мобильных обучающих приложений при обучении игре на фортепиано

действительно повышает мотивацию обучающихся и развивает их творческий потенциал.

В процессе обучения наших учащихся игре на фортепиано с помощью мобильных обучающих приложений мы столкнулись с техническими и педагогическими проблемами. К техническим проблемам использования мобильных обучающих приложений относится следующее:

1. Необходимо наличие специального мобильного устройства (смартфона или планшета) с подключением к сети интернет.

2. Технические характеристики используемого устройства должны соответствовать требованиям приложения, в противном случае возможна некорректная работа приложения и его «зависание».

3. Возникновение проблемы распознавания нот при использовании акустического инструмента в случае, если инструмент расстроен или настроен не по камертону, а также, если рядом присутствуют посторонние шумы, которые могут быть восприняты системой приложения как правильно сыгранные ноты.

4. Отсутствует либо ограничена возможность распечатывания нот из библиотеки некоторых приложений, что затрудняет процесс быстрого получения нотного материала, в котором заинтересован ученик.

К педагогическим проблемам при использовании мобильных обучающих приложений в процессе обучения игре на фортепиано мы отнесли следующее:

- использование мобильных приложений для самостоятельного обучения игре на фортепиано не решает проблему постановки рук и требует контроля со стороны педагога,

- в некоторых приложениях при проверке знания нот, не проверяется соблюдение ритмического рисунка и соблюдения пауз. Педагог должен четко контролировать ритмически точное исполнение учеником изучаемого материала,

- в отдельных приложениях на первых этапах обучения не указывается тактовый размер, вместо чего предлагается запоминать ритм зрительно, при этом длительности нот указаны верно. Педагогу необходимо дополнительно объяснить ученику длительности, определять размер изучаемого музыкального материала и контролировать правильный счет ученика в процессе работы,

- не во всех приложениях корректно расставлена аппликатура. Педагог должен дополнительно объяснить ученику основные правила аппликатуры,

- в некоторых приложениях нет возможности полного включения режима разучивания во время прохождения обучающих заданий, приложение не позволяет доиграть произведение до конца в этом режиме, ограничиваясь лишь парой тактов. Здесь помогает только ручное пролистывание нотного текста, и отработка сложных мест, поставив приложение «на паузу».

- в некоторых приложениях в начале обучения не расставлены штрихи и фразировка, поскольку на данном этапе предлагается сосредоточить внимание на правильном освоении клавиатуры.

- на начальном этапе обучения фактура нотного текста, представленного в приложениях, отличается от текста произведений в сборниках (например, упрощенный ритмический рисунок в мелодии), зачастую тональность произведения не совпадает с оригинальной.

Также необходимо отметить, что в процессе обучения игре на фортепиано с помощью мобильных обучающих приложений нами были выявлены безусловные преимущества их использования:

- сам формат обучения, а также периодическое проведение челенджей (мини-конкурсов, испытаний) в приложении является для учащихся крайне интересным и значительно повышает их мотивацию к обучению;

- нотная грамота действительно осваивается значительно быстрее, чем при традиционном подходе обучения;

- эффективно развивается чувство ритма, а различные ритмические структуры осваиваются быстрее;

К другим плюсам использования мобильных обучающих приложений в процессе обучения игре на фортепиано относятся:

- использование лучших образцов классической музыки и современных популярных песен;

- наличие экранной клавиатуры позволяет освоить нотную грамоту, а также тренировать/развивать чувство ритма даже тогда, когда музыкального инструмента нет под рукой;

- возможность обучения с использованием мобильных устройств (телефон, планшет);

- возможность использования с акустическим или с электронным музыкальным инструментом;

- использование мобильных приложений в качестве тренажера для чтения с листа в режиме реального времени (non-stop);

- автоматическое отслеживание правильности сыгранных нот;

- приложение показывает допущенные учеником ошибки и оценивает качество исполнения;
- наличие различных режимов обучения: «концертный» и «практика»;
- наличие в приложении обширной электронной нототеки с произведениями различных уровней сложности;
- наличие большого количества различных упражнений на освоение нотной грамоты, различных ритмических структур и приемов игры

Использование игровых программ в обучении помогает ученикам развивать такие мыслительные операции, как анализ, синтез, обобщение, конкретизация данных. Эти программы помогают развивать коммуникативные умения, например, умение запоминать, создавать и интерпретировать информацию, дискутировать, давать оценку и самооценку, формировать конкретные задачи [5].

В качестве интеллектуального бонуса мы используем на уроке такие развивающие программы как Piano Dust Buster, «Щелкунчик», «Алиса и времена года», «Волшебная флейта», которые сочетают в себе увлекательную и интерактивную игру, загадки, викторины, музыкальные энциклопедии и сказочные приключения.

Несмотря на имеющиеся недостатки использования при обучении игре на фортепиано специальных мобильных обучающих приложений реализация проекта «Цифровая школа фортепиано» выявила их безусловные преимущества и подтвердила повышение мотивации школьников к обучению. Данный формат обучения развивает интерес у самих учеников, повышает их мотивацию, как в самом процессе, так и в его конечном результате. А также способствует включению в сферу творческого досуга взрослых членов семей учащихся.

Таким образом, процесс обучения игре на фортепиано с использованием мобильных обучающих приложений параллельно с традиционными методами становится более глубоким и многогранным. Звуковые и технические возможности апробированных нами мобильных приложений пробуждают творческую фантазию и желание музицировать, а функция регулирования динамики звука позволяет заниматься ребёнку дома в любое время суток, не создавая шума для окружающих (можно музицировать в наушниках).

Мы считаем, что данный опыт может быть использован в педагогической практике детских школ искусств, и в ближайшем будущем он станет перспективным направлением в современном дополнительном образовании.

Список источников и литературы

1. Бауэр Е.К. Мобильные приложения в современном образовании. [Электронный ресурс] Снейл. Центр дополнительного образования. – Режим доступа: <https://www.it-pedagog.ru/prilozheniya-v-sovremennom-obrazova> (дата обращения 16.03.2021)
2. Горбунова А.Ю. Роль цифровых технологий в когнитивном развитии дошкольника: постановка проблемы // Наука в мегаполисе, 2018 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-6/psycho-pedagogical-science/role-digital-technologies.html> (дата обращения 16.03.2021)
3. Гуляева Е.В., Соловьева Ю.А. Компьютерные игры в жизни дошкольников // Психологическая наука и образование, 2012. №2. – С. 5 – 12.
4. Климентьев Д.Д., Климентьева В.В. Доступные мобильные приложения в образовании: бесплатно, интересно, несложно и эффективно. – Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. №1 (45) [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/dostupnye-mobilnye-prilozheniya-v-obrazovanii-besplatno-interesno-neslozhno-i-effektivno/viewer> (дата обращения 16.03.2021)
5. Хазанов П.А. Оптимизация самостоятельных (домашних) занятий учеников-музыкантов (на материале работы класса общего фортепиано): дисс. ... канд. пед. наук. М., 2012.
6. Hoffman B. Computer as a Threat or an Opportunity for Development of Children // Procedia – Social and Behavioral Sciences 146, 2014. – pp. 15 – 21.
7. Flowkey. Режим доступа: <https://www.flowkey.com/en/teachers> (дата обращения 16.03.2021).
8. Piano Marvel. Режим доступа: <https://www.pianomarvel.com> (дата обращения 16.03.2021).
9. Piano Maestro. Режим доступа: <https://www.joytunes.com/apps> (дата обращения 16.03.2021).
10. Simply Piano. Режим доступа: <https://www.joytunes.com/simply-piano> (дата обращения 16.03.2021).
11. Skoove. Режим доступа: <https://www.skoove.com> (дата обращения 16.03.2021).
12. Yousician. Режим доступа: <https://yousician.com> (дата обращения 16.03.2021)

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И БЛИЖАЙШИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

РЕСУРСЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОВЫШЕННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Н.М. Ельтовская,

Дом детского творчества им. А. Бредова, г. Мурманск

Аннотация. В статье представлен анализ возможностей дополнительного музыкального образования детей, подростков и молодежи для их позитивной социализации с позиции ресурсного подхода, типологизированы соответствующие ресурсы. Описан авторский подход к позитивной социализации обучающихся с повышенными образовательными потребностями на примере обучения вокальному пению.

Ключевые слова. Дополнительное музыкальное образование, позитивная социализация, ресурсы, ресурсный подход, повышенные образовательные потребности, индивидуальный образовательный маршрут.

RESOURCES OF ADDITIONAL MUSIC EDUCATION FOR THE POSITIVE SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH INCREASED EDUCATIONAL NEEDS

N. M. Yeltovskaya,

House of Children's creativity named after A. Bredov, Murmansk

Annotation. The article presents an analysis of the possibilities of additional music education for children, adolescents and young people for their positive socialization from the point of view of the resource approach, and typologizes the corresponding resources. The author's approach to positive socialization of students with increased educational needs is described by the example of vocal singing training.

Keywords. Additional music education, positive socialization, resources, resource approach, increased educational needs, individual educational route.

Сегодня серьезные вызовы к системе образования связаны с необходимостью создания действенных условий для позитивной социализации обучающихся в разных видах деятельности. Анализ работ В.В. Абраменковой [1], И.С. Кона [4] и других авторов, обобщение подходов позволяет нам понимать такую социализацию как процесс формирования умений конструктивного и продуктивного взаимодействия с окружающим миром

(сотрудничества, принятия на себя ответственности, уважительного отношения к людям и т.п.), на основе чего приобретает общественно значимый опыт и складывается созидательная позиция, обеспечивающая творческое преобразование себя и своей жизнедеятельности с ориентацией на социальные ценности.

В решении данной сложной и многоаспектной задачи существенную роль играет дополнительное образование, которое помогает обучающимся комплексно удовлетворить их жизненно важные потребности в познании, творчестве и общении в соответствии с их интересами, что является необходимым фактором взросления, профессионального и личностного самоопределения в современном мире.

Музыкальное дополнительное образование, в свою очередь, обладает разнообразными ресурсами для позитивной социализации, что емко показал известный специалист по эстетике М. Коган[3]. Автором подчеркивается, что музыка будет иметь все возрастающее значение как в самой художественной культуре, так и за ее пределами, поскольку увеличение в жизни человека роли науки, абстрактного мышления будет порождать все более острую необходимость уравнивания этого направления человеческого развития активизацией эмоциональной сферы, духовных чувств, способности к переживанию. Кроме того, подчеркнем, что сегодня виды музыкальной деятельности выходят на первый план в предпочтениях детей, подростков и молодежи, существенно опережая другие разновидности искусств. Они позволяют широко раскрыть индивидуальность обучающихся [2], а в ряде случаев выступают своего рода социальным лифтом.

Проведенный с позиции ресурсного подхода анализ практик дополнительного музыкального образования (на примере обучения вокалу) позволил нам типологизировать его ресурсы, важные для позитивной социализации обучающихся, следующим образом:

- интернет-ресурсы: доступны каждому обучающемуся, способствуют расширению кругозора и сферы самореализации, повышают интерес к обучению, помогают, экспериментируя, познавать себя и окружающий мир;
- проектные ресурсы: создавая творческие проекты (мюзиклы, музыкальные спектакли, благотворительные концерты, творческие отчеты и др.), обучающиеся постигают и обогащают свои возможности, выполняют социально значимые задачи, реализуют себя в социальном пространстве;
- коммуникативные ресурсы: выстраиваются разнообразные коммуникативные связи, складываются длительные дружеские взаимоотношения в коллективе;

– предметно-специфические ресурсы: музыкальный материал, который осваивают обучающиеся, раскрывает перед ними новую реальность – музыкальных образов, жанров, конкретных умений осуществления того или иного вида музыкального творчества;

– методические ресурсы: представляют собой совокупность современных эффективных методов и приемов обучения, например, метод импровизации и сценического движения, проблемно-поисковый метод и пр.

Особо сложную задачу составляет использование данных ресурсов в работе с обучающимися, имеющими повышенные образовательные потребности, поскольку в каждом конкретном случае с учетом специфики этих потребностей необходимо создавать уникальные ресурсные комплексы, в наибольшей степени отвечающие их запросам.

Такой успешный опыт сложился в образцовом детском коллективе «Ансамбль эстрадного пения «Непоседы». Базой для индивидуализации образовательного процесса мы рассматриваем педагогическую диагностику. В начале учебного года проводится входящая диагностика, направленная на изучение музыкального слуха, чувства ритма, вокальных возможностей, общего кругозора, эмоциональной сферы и мотивации к занятиям вокалом. В процессе обучения сольному и ансамблевому пению обеспечивается наблюдение за обучающимися в разных творческих и социальных ситуациях, предлагается выполнение творческих заданий. На основе полученных диагностических результатов проектируются индивидуальные образовательные маршруты, в том числе, определяется перечень решаемых задач, режим занятий, применяемые приемы обучения, степень самостоятельности, формы кооперации с другими обучающимися, репертуар. Обращается пристальное внимание на подбор репертуара – важно, чтобы он учитывал не только степень сложности певческих навыков и возраст, но и соответствовал мировосприятию, предпочтениям, складу личности обучающегося.

В ходе реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающиеся приобретают не только исполнительские (вокальные) навыки (звукообразование, артикуляция, певческое дыхание, вокальный слух), но и эмоциональную выразительность (владение широким спектром эмоциональных состояний и чувств, способность сопереживать и выражать личное отношение к музыке, способность к эмоциональной регуляции), а также опыт творческой деятельности, в том числе, коллективной.

Продвижение обучающегося по индивидуальным образовательным маршрутам, динамика его творческого роста отражается в картах развития

интеллектуально-творческого потенциала личности, что позволяет своевременно корректировать все компоненты образовательных ситуаций.

Показателем результативности такой деятельности выступают не только конкурсные достижения, но и личностные результаты (таблица).

Таблица 1

Результативность сопровождения обучающихся с повышенными образовательными потребностями (в процессе обучения вокалу)

Кол-во обучающихся	Год выпуска/ кол-во выпускников (%)		
	2018	2019	2020
Обучаются в колледже искусств	12, 2	24,4	16,7
Обучаются в вузе по направлению «Вокальное искусство»	12.2	-	16,7
Обучаются в вузе по направлению «Сценическое искусство»	12,2	-	16,7
Обучаются в вузе по направлению «Связи с общественностью»	12.2	12,2	-
Итого:	48,8	36,6	50,1
Участвуют в досуговых формах деятельности, связанных с вокальным искусством (рок-группа, вокально-инструментальная группа, хор)	100	100	100

Приобретенные умения выпускники коллектива успешно применяют в разных сферах своей жизни, в том числе – выбирая профессии, связанные с творчеством и общественной деятельностью.

Список источников и литературы

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.: Московский психолого-социальный ин-т : МОДЭК, 2000. 413
2. Бодина Е.А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века. М.: Юрайт, 2017. 333 с.
3. Каган М. С. Музыка в мире искусств. М.: Издательство Юрайт, 2020. 218 с.
4. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003. 336 с.

ПРОЕКТНЫЙ КОМПОНЕНТ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

*М. Л. Гарькина, Л. И. Разуткина,
Алатырская детская школа искусств,
Чувашская Республика*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проектной деятельности детской школы искусств как образовательного и просветительного социокультурного центра. Примером ее служит описанный в данной статье социально-творческий проект, направленный на взаимодействие ДШИ, социальных и межрегиональных партнеров.

Ключевые слова: Проектная деятельность, социальное и межрегиональное партнерство.

PROJECT COMPONENT IN THE ACTIVITIES OF CHILDREN'S ART SCHOOL

*M. L. Garkina, L. I. Razutkina,
Alatyr children's school of Arts*

Annotation. The article is devoted to project activity of the children's school of Arts as educational and educational socio-cultural center. The social and creative project described in this article has the aim to show the interaction of children's schools of Arts, social and interregional partners.

Keywords: Project activity, social and interregional partnership.

На современном этапе система дополнительного образования претерпевает большие изменения. Модернизация, в данном случае, связана с изменением социального заказа, так как в обществе уже давно назрели сложные проблемы, требующие длительного и комплексного решения.

Одной из таких проблем является падение культурной компетентности населения. Оптимизация в сфере культуры, сокращение количества нерентабельных культурно-досуговых и образовательных учреждений приводят к духовному обнищанию, размытости ценностей современного российского общества. Особенно заметен образовавшийся вакуум в малых городах (где культурным центром могут служить Дворец культуры, музей или детская школа искусств), районных и сельских поселениях.

Налицо противоречие между объективной потребностью духовного, интеллектуального развития общества и отсутствием условий доступности

предоставления культурных услуг, географической удаленностью малых населенных пунктов от крупных культурных центров.

Современные реалии таковы, что на школу искусств ложится не только задача подготовить музыкантов-исполнителей, но и стать важным просветительным и социокультурным центром. Поэтому одним из способов развития культурной компетентности населения может стать проектная деятельность детской школы искусств в рамках межрегионального и социального партнерства.

Примером такого поликультурного модуля, который призван восполнить образовавшуюся духовную и территориальную лакуну между существующей проблематикой и потребностью ее преодоления, является МБУДО «Алатырская детская школа искусств» Чувашской Республики.

Выполняя образовательную и культурно-просветительную функцию, «Алатырская детская школа искусств», одна из немногих в Чувашской республике, сохраняет и поднимает на более высокий уровень традиции музыкального просветительства, заложенные в г. Алатыре более 50 лет назад первыми музыкантами-профессионалами.

Но современный социум требует расширить рамки образовательного пространства и включить в сферу культурного обслуживания не только педагогические кадры, но и представителей других социальных институтов общества: МБУК «Алатырский краеведческий музей», общественную организацию «Центр русской культуры Чувашской Республики», МБУК «Алатырская централизованная библиотечная система», Алатырскую епархию и др. Такие партнерские отношения в современном дополнительном образовании рассматриваются как взаимодействие административных структур, общеобразовательных заведений, учреждений культуры, традиционных религиозных организаций, эффективность которых определяется общими ценностно-целевыми устремлениями всех его участников, их духовно-нравственным взаимообогащением.

В условиях провинции объединение их усилий, по решению данной проблематики, весьма оптимально. Это позволило выдвинуть в ряд наиболее актуальных, проблему создания социально-творческого межрегионального проекта «С любовью к звукам и стихам», как одну из форм сохранения и приумножения традиций русского просветительства в полиэтничном регионе.

Поэтому осуществление данного проекта позволяет объединить усилия, наладить взаимосотрудничество институтов власти, культурно-досуговых и образовательных учреждений как г. Алатыря Чувашской Республики, так и представителей соседних регионов (Мордовская Республика, Ульяновская,

Нижегородская области, города и районы Чувашии) по продвижению и популяризации русской культуры и русского языка в полиэтническом культурно-образовательном пространстве.

Основные мероприятия проекта включают проведение трех литературно-музыкальных программ: «Под звуки дивные романса»; «Поговорим о странностях любви»; «Силуэты серебряного века».

Содержание мероприятий направлено на повышение интереса разновозрастной аудитории к отечественной истории и культуре нашей страны XIX-XX вв., развитие навыков научно-исследовательской деятельности, коммуникативных и презентационных компетенций, интеллектуальный досуг.

Данный временной отрезок взят не случайно. Время исторических переломов рубежа веков диктует приоритеты поиска новых духовных смыслов. Начало XX века своей неопределенностью социальных ориентиров перекликается с началом века нынешнего. Отсюда возникает необходимость обращения социума к опыту исторического прошлого для поиска новых путей и возможностей освоения современных ценностей. Это – духовное просветительство через искусство: литературу, поэзию, музыку, живопись.

Представленные в проекте программы включают специальные стационарные, передвижные выставочные музейные экспозиции, художественные вернисажи, декорации, отвечающие той или иной тематической направленности. Применение и создание мультимедийных презентаций усиливает впечатление слушателей и вносит соответствующее содержательное разнообразие.

Литературно-музыкальная гостиная «Под звуки дивные романса» раскрывает онтологию и философию русского классического романса конца XVIII - XIX в. Воспитание любви к русской национальной культуре, отечественной словесности, развитие читательского интереса через создание атмосферы салонного музицирования и речевого общения - таковы целевые установки данного мероприятия.

Пробудить интерес к трактовке пушкинских произведений в различных видах и жанрах искусства позволяет музыкально-литературный спектакль «Поговорим о странностях любви», посвященный творчеству двух гениев в русской культуре – поэту А. Пушкину и композитору Г. Свиридову. Литературное содержание включает в себя любовную лирику поэта 20-40-х гг. XIX в. Использование музыкальных иллюстраций к повести А. Пушкина «Метель» Г. Свиридова, вокальных и инструментальных композиций придает программе цельность и законченность.

Литературно-музыкальная программа «Силуэты серебряного века» обращена к динамичному и противоречивому во всех отношениях времени веку «серебряному» (кон. XIX – нач. XX в.) Здесь прослеживается взаимосвязь отношений великой «четверки»: М. Цветаевой, О. Мандельштама, А. Ахматовой, Б. Пастернака. Большой литературный материал прослежен авторами в русле межличностных отношений поэтов, пересечений их творческих и жизненных судеб. Воссоздание и осознание исторической действительности и обстановки «серебряного века» происходит через использование видеоряда произведений художников этого периода, стилизованного декорационного оформления, демонстрацию музейных экспонатов.

Данную работу, помимо художественно-эстетической направленности, следует рассматривать и в научно-исследовательском контексте как дополнительный источник образования (история – религия – философия – литература – музыка – театр – живопись).

Проект «С любовью к звукам и стихам» предназначен для людей разных поколений и этнических групп. Своим содержанием и функциональностью он создает единое культурно-образовательное пространство, как центра национального единства в рамках русского просветительства, взаимодействия культур и традиций. Межкультурная проектная деятельность ведет к повышению эффективности работы педагогического коллектива МБУДО «Алатырская детская школа искусств», за счет использования инновационных проектных форм и научно-исследовательских методов, создания банка методических материалов для решения воспитательных и образовательных задач. Расширяя рамки взаимодействия межрегионального партнерства, школа искусств должна становится драйвером для объединения творческих усилий данного проектного начинания другими социальными институтами.

Таким образом, в условиях падения культурной компетентности современного общества, значимость в общественном признании образовательного и творческого потенциала школы искусств, крайне необходима и требует комплексного решения. Учреждения дополнительного образования должны не только осуществлять учебную деятельность, но и являться универсальной культурно-просветительской средой социализации населения разных национальностей и возрастов.

Список источников и литературы

1. Пахомова, Н.Ю. Проектное обучение - что это? [Текст] / Н.Ю. Пахомова // Методист. - 2004. - №1. - С. 42-45.
2. Рыбина, О.И. Проектная деятельность преподавателей в современной школе [Текст] / О. И. Рыбина // Образование в современной школе. – 2003. – № 9. - С. 20

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ И НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ

Айтуарова Ажар Толикбаевна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкального образования и хореографии Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы.

Андриевская Галина Петровна – преподаватель кафедры теории музыки и вокально-хорового искусства Белгородского государственного института искусств и культуры, соискатель кафедры истории музыки Ростовской государственной консерватории им. С. В. Рахманинова. Науч. рук. – Е.Ю. Андрущенко.

Андрущенко Елена Юрьевна – доктор искусствоведения, доцент, начальник редакционно-издательского отдела, доцент кафедры продюсерства исполнительских искусств Ростовской государственной консерватории им. С. В. Рахманинова.

Арзамасцева Олеся Владимировна – доцент кафедры сценических искусств Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Астафьева Ю.В. – студентка Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Балуевская Светлана Владимировна – старший преподаватель кафедры музыкального искусства и образования Вологодского государственного университета.

Блинова Светлана Владимировна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкального искусства и образования Института культуры и туризма Вологодского государственного университета.

Блохина Мария Александровна – кандидат философских наук, доцент кафедры музыкальной педагогики и художественного образования Тамбовского государственного музыкально-педагогического института имени С.В. Рахманинова.

Бондарева Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент факультета ВПО Волгоградской государственной консерватории (института) имени П.А. Серебрякова.

Будин Алексей Юрьевич – преподаватель Детской музыкальной школы № 3 «Доминанта» г. Перми.

Василенко Ирина Анатольевна – профессор кафедры фортепианного исполнительства Волгоградской консерватории (института) имени П.А. Серебрякова.

Вендрова Татьяна Ефимовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Иерусалимской академии музыки и танца, Израиль.

Виншель Александра Викторовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры сценических искусств факультета культуры и искусств Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Водяникова Надежда Ивановна – преподаватель Асбестовского колледжа искусств, Свердловская область.

Гарькина Марина Львовна – кандидат философских наук; педагог Алатырской детской школы искусств», Чувашская Республика, г. Алатырь.

Гордеев Алексей Евгеньевич – преподаватель, концертмейстер Сыктывкарского гуманитарно-педагогического колледжа имени И.А. Куратова.

Голубцова Анна Сергеевна – студентка 5 курса Белорусской государственной академии музыки, Минск. Науч. руководитель – В.В. Невдах.

Гуань Юе – преподаватель Тунхуаского педагогического университета, провинция Цзилинь, г. Тунхуа, Китайская народная республика. Аспирант Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Демченко Александр Иванович – доктор искусствоведения, профессор, главный научный сотрудник и руководитель Центра комплексных художественных исследований Саратовской государственной консерватории имени Л.В. Собинова, Саратов.

Добровольская Лиана Валерьевна – кандидат педагогических наук, доктор PhD, доцент кафедры «Музыкальные дисциплины» НАО «Северо-Казахстанский Университет им. М. Козыбаева», г. Петропавловск, Республика Казахстан.

Добровольская Злата Дмитриевна – магистрант Уральской государственной консерватории им. М.П. Мусоргского. Творческий руководитель – Г.И. Резников.

Долгушина Марина Геннадьевна – доктор искусствоведения, доцент, зав. кафедрой музыкального искусства и образования ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет».

Дьячков Александр Викторович – доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.

Егошин Николай Алексеевич – заведующий кафедрой вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, профессор.

Ельтовская Наталья Михайловна – педагог дополнительного образования Дома детского творчества им. А. Бредова, город Мурманск

Жарова Анна Сергеевна – кандидат искусствоведения, директор Пермского музыкального колледжа.

Зими́на Ири́на Евге́ньевна – преподаватель русского языка и литературы в колледже имени В.К. Мержанова при Тамбовском музыкально-педагогическом институте имени С.В. Рахманинова.

Калиакбарова Ляйля Токеновна – кандидат педагогических наук (PhD), профессор кафедры "Музыкальное образование и психология Казахской национальной консерватории имени Курмангазы.

Калашникова Елена Юрьевна – концертмейстер и преподаватель Пермского музыкального колледжа.

Каплун Лариса Васильевна – доцент кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Кашина Наталья Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Кокшарова Лариса Дмитриевна – профессор кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Колягина Е.П. – студентка факультета культуры и искусств Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Коновалова Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

Косикова Шолпан Буркутпаевна – преподаватель Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы.

Кравчик Елена Владимировна – преподаватель и аспирант кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Куприна Надежда Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики воспитания культуры творчества УрГПУ.

Крупина Лариса Леонидовна – кандидат искусствоведения, доцент, профессор кафедры теории музыки Воронежского государственного института искусств.

Крылова Юлия Сергеевна – кандидат педагогических наук, начальник отдела среднего профессионального образования, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Петрозаводской государственной консерватории имени А.К. Глазунова. Республика Карелия, г. Петрозаводск

Лю Сяолин – аспирант кафедры теории и методики воспитания культуры творчества Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. Научный руководитель – канд. пед. н., доцент Л.В. Ясинских.

Лян Сяосюэ – аспирантка кафедры музыкально-инструментальной подготовки Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Творческий и научный руководитель – доцент А.В. Дьячков.

Макушина Александра Павловна – преподаватель и концертмейстер Хоровой капеллы мальчиков г. Перми.

Махьянова Ольга Афанасьевна – доцент кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Мелешко Елена Сергеевна – магистрант кафедры теории музыки Белорусской государственной академии музыки. Научный руководитель – М.Е. Пороховниченко.

Миляева Полина Алексеевна – студентка 1 курса Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Науч. руководитель – Л.А. Тюрина.

Мирная Раушания Рафисовна – доцент кафедры эстрадно-джазовой музыки Казанского государственного института культуры.

Мисирханова Галина Довлеталиевна – доцент, заведующий секцией оркестрового дирижирования кафедры оркестровых народных инструментов Воронежского государственного института искусств.

Монахова Юлия Игоревна – преподаватель кафедры хорового дирижирования Луганской государственной академии культуры и искусств им. М. Матусовского, г. Луганск, Луганская народная республика.

Морозова Наталья Ивановна – преподаватель музыкально-теоретических дисциплин Краснотурьинского колледжа искусств Свердловской области.

МошкарOVA Ольга Риммовна – доцент кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Невдах Владимир Васильевич – кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкальной педагогики, истории и теории исполнительского искусства Белорусской государственной академии музыки.

Немцова-Амбарян Светлана Николаевна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры истории музыки и музыкальной белорусистики Белорусской государственной академии музыки, г. Минск.

Новашина Марина Сергеевна — старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и философии факультета государственной культурной политики Московского государственного института культуры.

Останин Петр Петрович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Охотникова Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры театрального творчества Казанского государственного института культуры.

Петелина Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по учебной работе факультета искусств и художественного образования Воронежского государственного педагогического университета.

Петрова Лариса Алексеевна – профессор кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Печерская Наталья Валерьевна – профессор кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Пороховниченко Марина Евгеньевна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории музыки Белорусской государственной академии музыки, г. Минск.

Пылаев Михаил Евгеньевич – доктор искусствоведения, профессор, зав. кафедрой культурологии, музыковедения и музыкального образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Пылаева Лариса Дмитриевна – доктор искусствоведения, профессор кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Разуткина Людмила Ивановна – кандидат педагогических наук, педагог «Алатырской детской школы искусств», Чувашская Республика, г. Алатырь.

Резников Григорий Иосифович – проректор по учебной работе, зав. кафедрой специального фортепиано Уральской государственной консерватории имени М.П. Мусоргского, профессор.

Родцевич Анастасия Петровна – аспирант Белорусского государственного университета культуры и искусств, Минск.

Савельев Сергей Сергеевич – педагог дополнительного образования, «Детская школа искусств №6», г. Самара.

Севостьянова Екатерина Олеговна – студентка 5 курса Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского. Научный руководитель – О.В. Слуева.

Сергеева Галина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), заслуженный учитель РФ, руководитель проектов УМК «Музыка» (1–8-е классы), «Искусство» (8–9-е классы) издательства «Просвещение» г. Москва.

Сергиенко Раиса Ивановна – доктор искусствоведения, профессор кафедры теории музыки Белорусской государственной академии музыки, Минск.

Сернова Тамара Вячеславовна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-педагогического образования факультета эстетического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Минск.

Слуева Ольга Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой оркестровых народных инструментов Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского.

Старикова Виктория Вячеславовна – доцент кафедры народно-инструментального творчества факультета музыкального искусства Белорусского государственного университета культуры и искусств, г. Минск.

Сунь Дундун – преподаватель Цзилиньского художественного института, Китайская народная республика; аспирант кафедры музыкального образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. Научный руководитель – С.А. Коновалова.

Сяолин Лю – аспирант кафедры теории и методики воспитания культуры творчества Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. Научный руководитель – Л.В. Ясинских.

Трухин Александр Евгеньевич – преподаватель кафедры музыкально-инструментальной подготовки Института музыки, театра и хореографии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Тюрина Лариса Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры сценических искусств Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Усачева Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, преподаватель, Сыктывкарского гуманитарно-педагогического колледжа имени И.А. Куратова.

Халитова Наталья Леонидовна – учитель музыки МБОУ «Куединская средняя общеобразовательная школа №1 имени П.П. Балахнина». Пос. Куеда Пермского края.

Царева Наталия Александровна – кандидат педагогических наук, декан факультета музыки, доцент кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Чабаева Светлана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Самарского государственного социально-педагогического университета.

Чжан Бовэй – аспирант кафедры теории музыки Учреждения образования «Белорусская государственная академия музыки». Научный руководитель – доктор искусствоведения, профессор Р.И. Сергиенко.

Ясинских Людмила Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарное заседание конференции

<i>Андрущенко Е.Ю.</i> О методах культурно-просветительской работы в процессе обучения современных арт-менеджеров (к проблеме использования информационно-коммуникационных технологий)	3
<i>Вендрова Т.Е.</i> Кинетические аналоги музыкального восприятия. Методика «Зеркало» Вероники Коэн как средство активизации слушания музыки	10
<i>Кашина Н.И.</i> Идентификация как психологический механизм освоения ценностного содержания произведений музыкального искусства	17
<i>Сергеева Г.П.</i> Авторская методика: трактовка понятия, исторический контекст, практика	23

Старинное, классическое и современное искусство: знание традиций и новое прочтение

<i>Блинова С.В.</i> И.М. Гайдн и его сочинения на страницах писем В.А. Моцарта	36
<i>Добровольская З.Д., Добровольская Л.В.</i> Художественно-эстетические аспекты модернизма	46
<i>Дьячков А.В., Лян Сяосюэ.</i> Прелюдии Шопена как исторический парадокс	57
<i>Зими́на И.Е.</i> Лингвостилистический анализ поэтического текста: на примере стихотворений Даниила Ратгауза	64
<i>Макушина А.П., Калашикова Е.Ю.</i> Особенности фольклора Испании в фортепианном творчестве Исаака Альбениса	72
<i>Крупина Л.Л.</i> Сквозная форма в хоровых произведениях Д. Бортнянского: к вопросу о специфике музыкально-прозаических форм	76
<i>Монахова Ю.И.</i> Основные тенденции обновления музыкального языка в литургических жанрах конца XX века	85
<i>Морозова Н.И.</i> О мультимедийном проекте «Земля и небо» И. Соколова и К. Сулягина: опыт прошлого в современном звучании	93
<i>Пылаева Л.Д., Пылаев М.Е.</i> Реквием А.Караманова: в диалоге с музыкой прошлого	99
<i>Родцевич А.П.</i> Интернет-фольклор как новая форма белорусского народного творчества	106
<i>Сергиенко Р.И.</i> Белорусскому Союзу композиторов посвящается (к 90-летию основания)	111
<i>Сернова Т.В.</i> Оперное вокально-исполнительское искусство Беларуси: актуальность изучения	118

<i>Чжан Бовэй. Образный мир фортепианной миниатюры современных белорусских композиторов</i>	124

Исполнительский вектор вузовской подготовки будущего учителя музыки и педагога дополнительного музыкального образования

<i>Андреевская Г.П. Отечественная музыкально-исполнительская критика 1900–1910-х годов в современных вузовских курсах</i>	128
<i>Василенко И.А. Некоторые вопросы становления полифонического мышления пианиста</i>	136
<i>Голубцова А.С. Творческая деятельность Иоганна Георга Герцога как представителя немецкой органной школы эпохи романтизма</i>	141
<i>Долгушина М.Г. Музыка Бетховена в вологодских концертах раннесоветского периода (к проблеме рецепции творчества)</i>	146
<i>Каплун Л.В., Петрова Л.В. Художественная значимость слова в вокально-хоровых произведениях</i>	151
<i>Кокшарова Л.Д., Печерская Н.В. К вопросу о расширении репертуарных возможностей в классе фортепианного ансамбля (знакомство с переложениями современных авторов)</i>	154
<i>Коновалова С.А., Сунь Дундун. Становление русской вокальной школы (исторический аспект)</i>	160
<i>Кравчик Е.В. Произведения И.С. Баха для клавесина в концертной и педагогической практике XIX – XXI веков</i>	165
<i>Кравчик Е.В. Использование исторических исполнительских техник на занятиях в классе ансамбля</i>	174
<i>Махьянова О.А. Процесс формирования вокальных навыков в условиях дистанционной формы обучения</i>	182
<i>Мисирханова Г.Д. Проблема развития ансамблевой техники в процессе обучения домриста</i>	186
<i>Останин П.П. А.В. Свешников и Московское хоровое училище: возрождение традиций русской вокально-хоровой школы</i>	192
<i>Севостьянова Е.О., Слева О.В. К вопросу о понятии «мышечный тонус» в процессе домрового исполнительства</i>	205
<i>Старикова В.В. Источниковедческая основа исследований музыкально-исполнительского искусства Беларуси XX века</i>	210
<i>Трухин А.Е. Клавирные сонаты И.С. Баха. Проблемы исполнительской интерпретации</i>	215
<i>Тюрина Л.А., Миляева П.А. О подготовке пианистов к исполнительской практике на эстраде</i>	225

Музыкальное образование на протяжении жизни: проблемы обучения и воспитания

<i>Айтуарова А.Т.</i> Три аспекта взаимосвязи музыки и экологии	228
<i>Балуевская С.В.</i> Музыкальный фольклор в образовательном пространстве города Вологды: к вопросу преемственности программ профессиональной подготовки	232
<i>Блохина М.А.</i> Теоретический аспект художественного воспитания взрослых	236
<i>Будин А.Ю.</i> Междисциплинарный подход к изучению сольфеджио и музыкальной литературы в ДМШ и ДШИ (на основе учебных пособий С.Б. Привалова)	239
<i>Виншель А.В.</i> Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой в процессе развития исполнительского дыхания при обучении игре на саксофоне	247
<i>Гордеев А.Е., Усачева Т.Ю.</i> Механизмы ускоренного курса обучения юношества игре на фортепиано	251
<i>Гуань Юе.</i> Идеи полихудожественного подхода в изучении китайскими студентами европейской музыкальной культуры	260
<i>Жарова А.С.</i> Стилевая викторина как кульминация изучения дисциплины «Музыкальная литература» в начальном и среднем звене музыкального образования	267
<i>Калиакбарова Л.Т.</i> Актуальные проблемы повышения статуса предмета «Музыка» и его значение в воспитании культуры подрастающего поколения Казахстана	276
<i>Косикова Ш.Б.</i> Мотивация к обучению как составляющая процесса музыкального образования	281
<i>Крылова Ю.С.</i> Мотивационные механизмы в подготовке иностранных студентов к музыкально-педагогической деятельности в рамках учебного курса «Музыкальная педагогика и психология»	289
<i>Куприна Н.Г.</i> Современные подходы к преподаванию дисциплин предметной области «Искусство»	295
<i>Мелешко Е.С.</i> О формировании аналитического мышления в работе над музыкальным диктантом: история и практика	303
<i>Немцова-Абрамян С.Н.</i> Композиторская педагогика Е. Глебова в воспоминаниях его учеников	309
<i>Новашина М.С.</i> Психологические проблемы студентов-музыкантов во время обучения в вузе	315
<i>Охотникова Т.В.</i> Педагог как главная составляющая инновационной среды: примеры и практики	321

<i>Петелина Е.А.</i> Организация взаимодействия студентов и преподавателей в условиях формирования музыкально-образовательной среды колледжа.....	325
<i>Пороховниченко М.Е.</i> Некоторые проблемы обучения и воспитания в системе непрерывного музыкального образования	329
<i>Стрелкова И.Г.</i> Изучение и развитие песенного фольклора в образовательной и концертной практике	338
<i>Царева Н.А.</i> Музыкальное образование после пандемии: векторы движения..	342
<i>Щербакова Е.В.</i> Синодальный хор и училище церковного пения как уникальный образовательный комплекс в русской музыкальной культуре рубежа XIX–XX веков	348
<i>Ясинских Л.В., Сяолин Лю.</i> Полихудожественный подход в развитии интонационного слуха китайских студентов на занятиях сольфеджио	355
<i>Сюй Минлу, Лю Даньци, Кашина Н.И.</i> Коллективное вокальное и хоровое исполнительство в педагогических университетах Китая	361
Музыкальное онлайн-образование: проблемы, направления развития, потенциал	
<i>Бондарева Е.В.</i> Организация учебного процесса студентов вокального отделения с использованием дистанционных образовательных технологий	367
<i>Демченко А.И.</i> Информационно-коммуникационные и мультимедийные технологии в современном художественно-образовательном процессе	373
<i>Водяникова Н.И.</i> Опыт использования цифровых образовательных ресурсов в преподавании музыкально-теоретических дисциплин.....	378
<i>МошкарOVA О.Р., МошкарOVA Н. С.</i> Интеграция онлайн-технологий в процесс изучения исполнительских дисциплин в музыкальном образовании	387
<i>Халитова Н.Л.</i> Применение интерактивных плакатов на современном этапе музыкального образования	392
<i>Чабаева С.И., Савельев С.С.</i> Использование мобильных обучающих приложений на уроках фортепиано. Опыт и проблемы	397
Дополнительное музыкальное образование для детей и взрослых: современные возможности и ближайшие перспективы	
<i>Ельтовская Н.М.</i> Ресурсы дополнительного музыкального образования для позитивной социализации обучающихся с повышенными образовательными потребностями	406
<i>Гарькина М.Л., Разуткина Л.И.</i> Проектный компонент в деятельности детской школы искусств	410
Сведения об авторах и научных руководителях	414
Содержание	421

Электронное издание

МУЗЫКАЛЬНОЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕАЛИЯХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА

Сборник материалов Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием,
посвященной 100-летию юбилею
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

(25–26 марта 2021 г., г. Пермь)

Том 1

Ответственный редактор:

Морозова Нина Виссарионовна

Редакционная коллегия:

Егошин Николай Алексеевич, **Останин** Петр Петрович,
Пылаев Михаил Евгеньевич, **Пылаева** Лариса Дмитриевна,
Каплун Лариса Васильевна, **Мусеев** Николай Александрович,
Сидорчукова Любовь Георгиевна, **Царева** Наталия Александровна,
Кравчик Елена Владимировна

ИБ 65/20

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115,
тел. (342) 215-18-52, доб. 394
e-mail: rio@pspu.ru

Минимальные системные требования:

ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц;
монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ 256 и более цветов;
1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше;
CD-дисковод, клавиатура, мышь