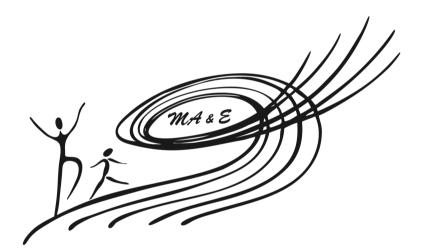


Moscow State Pedagogical University

Musical Arts and Education



Bulletin of the UNESCO chair

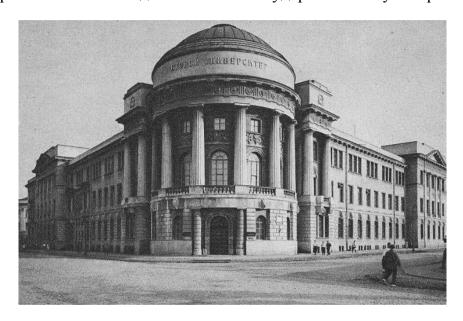
1(9) 2015



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ О МИРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра ЮНЕСКО

«Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни» при Московском педагогическом государственном университете



Московский педагогический государственный университет основан в 1872 году Moscow State Pedagogical University was founded in 1872

SCIENTIFIC JOURNAL ABOUT THE WORLD OF MUSIC ARTS AND EDUCATION

UNESCO Chair

in Musical Arts and Education in Life-Long Learning at the Moscow State Pedagogical University

1(9)'2015

Учредитель и издатель: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

РЕЛАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

А. Л. Семёнов (председатель) академик РАН, академик РАО, профессор

Э. Б. Абдуллин (зам. председателя) профессор, доктор педагогических наук, член Союза композиторов России

Ж. Я. Аубакирова

народная артистка Республики Казахстан, профессор

Ш. Вудворд

доктор философии, президент Международного общества по музыкальному образованию (ИСМЕ)

И. Ф. Гажим

академик-координатор филиала Академии наук Молдовы, профессор, доктор педагогических наук

В. А. Гергиев

народный артист России

В. А. Гуревич

профессор, доктор искусствоведения, секретарь Союза композиторов Санкт-Петербурга

Б. М. Неменский

профессор, академик РАО, народный художник России

М. И. Ройтеритейн

профессор, композитор, заслуженный деятель искусств России, кандидат искусствоведения

А. С. Соколов

профессор, доктор искусствоведения, член Союза композиторов России

Д. Форрест

профессор Университета Мельбурна (Австралия), доктор философии

Г. М. Иыпин

профессор, доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, член Союза композиторов России

Р. К. Щедрин

композитор, народный артист СССР

С. Б. Яковенко

профессор, доктор искусствоведения, народный артист России

ВЕСТНИК КАФЕДРЫ ЮНЕСКО

«МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ НА ПРОТЯЖЕНИИ ЖИЗНИ»

ПРИ МОСКОВСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

1(9)'2015

Журнал основан в 2013 году Выходит 4 раза в год

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-54402 от 10 июня 2013 г.

- © Московский педагогический государственный университет
- © Кафедра ЮНЕСКО при МПГУ «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни»

The founder and the publisher: MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

BULLETIN OF THE UNESCO CHAIR

"MUSICAL ARTS AND EDUCATION IN LIFE-LONG LEARNING"

AT THE MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

1(9)'2015

The journal was founded in 2013
Comes out 4 times a year

The journal is registered
Federal service for supervision
in the sphere of Telecom,
information technologies and mass
communications

Registration certificate PI № FS77-54402 June 10, 2013

© Moscow State Pedagogical University

© UNESCO Chair "Musical Arts and Education in Life-Long Learning" at the Moscow State Pedagogical University

EDITORIAL BOARD

A. L. Semenov (chairman of the board)

Academician of Russian Academy of Sciences, Academician of Russian Academy of Education, Professor

E. B. Abdullin

(vice-chairman of the board)

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Member of the Union of Composers of Russia

J. Ya. Aubakirova

People's Artist of the Republic of Kazakhstan, Professor

Sh. C. Woodward

PhD, President International Society for Music Education, Associate Professor and Director of Music Education Eastern Washington University

I. Gagim

Academician-coordinator of the Branch of the Academy of Sciences of Moldova, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences

V. A. Gergiev

People's Artist of Russia

V. A. Gurevich

Professor, Doctor of Arts, Secretary of the Union of Composers of Saint Petersburg

B. M. Nemenskiy

Professor, Academician of the Russian Academy of Education, People's artist of Russia

M. I. Roitershtein

Professor, Composer, Honoured art worker of Russia, Candidate of Arts

A. S. Sokolov

Professor, Doctor of Arts, Member of the Union of Composers of Russia

D. Forrest

Professor, PhD

G. M. Tsypin

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Arts, Member of the Union of Composers of Russia

R. K. Shchedrin

Composer, People's Artist of the USSR

S. B. Yakovenko

Professor.

Doctor of Arts, People's Artist of Russia

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Е. В. Николаева — доктор педагогических наук, профессор (главный редактор)

Э. Б. Абдуллин — доктор педагогических наук, профессор

П. В. Анисимов — кандидат педагогических наук, доцент

Б. Р. Иофис – кандидат педагогических наук

Е. П. Красовская
 - кандидат педагогических наук, доцент
 - доктор педагогических наук, профессор

Выпускающий редактор И. М. Севрюкова

Верстка Н. И. Лисова

Дизайн обложки А. Н. Ермак, И. В. Нартова

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

EDITORIAL BOARD

Nikolaeva E. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (editor-in-chief)

Abdullin E. B. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Anisimov P. V. - Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor

Iofis B. R. – Candidate of Pedagogical Sciences

Krasovskaya E. P. – Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor

Toropova A. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Managing editor Yu. M. Sevryukova

Makeup *N. I. Lisova*

Cover design A. N. Ermak, I. V. Nartova

Editor's views may differ from the authors' opinions.

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Овчинникова Ю. С. Традиционные музыкальные инструменты народов мира как деятельностное средство педагогики синтеза11
Гажим И. Духовность музыки как фактор (само)формирования и (само)воспитания личности
<i>Старчеус М. С.</i> Нужна ли футурология музыкального образования?
МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Гаджиева З. Ш., Малухова Ф. В., Торопова А. В. Музыкальность: сущностное качество природы человека или отчуждённый феномен?
Гильманов С. А. Сущность художественного образа и его специфика в музыке: психолого-педагогический аспект55
Фёдорова А. М., Фирсова Д. В. Сравнительная характеристика стрессоустойчивости подростков, занимающихся музыкально-исполнительской деятельностью и боевыми единоборствами
МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
Горемычкин А. И. Слушание музыки как базовый компонент вузовской подготовки педагога-музыканта76
Иофис Б. Р., Хачатрян Т. Г. Освоение подростками музыки эпохи барокко в контексте современных музыковедческих представлений
о содержании музыкальных произведений
МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ
Сафонова В. И. Акустические и психофизиологические закономерности хорового пения и их влияние на методику 100
Кравченко Е. А. Исполнительский анализ духовной музыки как способ познания национальных традиций в хоровом искусстве рубежа XX – XXI веков

Пивницкая О. В. Основные подходы к обучению народному пению в отечественной педагогике	123
Юдин А. Н. Уроки М. Л. Ростроповича – аккомпаниатора	133
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Ермак А. Н. Особенности изучения жизненного и творческого пути М. И. Глинки в контексте вузовской подготовки педагогов-музыкантов	143
Попов В. С. Классу фагота Московской консерватории имени П.И. Чайковского 147 лет	151
Николаева Е. В., Бельферруни А. Арабо-андалузское пение в алжирской музыкальной культуре и музыкальном образовании: основные этапы становления и развития	
Сведения об авторах	173

METHODOLOGY OF PEDAGOGICS OFMUSIC EDUCATION		
Ovchinnikova J. S. Traditional Musical Instruments of the Peoples of the World as an Activity Approach of Pedagogy Synthesis		
Gagim I. Spirituality in Music as a Factor of Self-forming and Self-education Personality		
Starcheus M. S. Is It Necessary the Futurology of the Music Education?		
MUSIC PSYCHOLOGY, THE PSYCHOLOGY OF MUSIC EDUCATION		
Gadzhieva Z. Sh., Malukhova F. V., Toropova A. V. Musicality: the Essential Quality of Humanity or Estranged Phenomenon?		
Gilmanov S. A. The Essence of the Artistic Image and Its Specificity in Music: Psycho-Pedagogical Aspect		
Fedorova A. M., Firsova D. V. The Comparative Features of Forming Stress Resistance at Adolescents Involved in Musical Performance and Martial Arts		
MUSICAL HISTORICAL AND THEORETICAL EDUCATION		
Goremyckin A. I. Music Listening as a Base Component of Academic Training of the Music Teacher		
Iofis B. R., Khachatryan T. G. Adolescents Master the Baroque Music in the Context of Modern Musicological Idea of the Content of Musical		
MUSICAL PERFORMANCE AND EDUCATION		
Safonova V. I. Acoustic and Psycho Physiological Mechanism of Choral Singing and Its Influence on Methods of Vocal-Choral Work		
Kravchenko E. A. The Performing Analysis of Sacred Music as the Method of Cognition of the National Traditions at Chorus Art		
of the Border XX–XXI Centuries		

Pivnitskaya O. V. The Main Approaches to Training Folk Singing in Russian Pedagogy	123
Yudin A. N. Lessons by Mstislav Rostropovich as an accompanist	133
HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF MUSIC EDUCATION	
Ermak A. N. The Peculiarities of the Study of M. I. Glinka's Life and Works In the Context of Music Teachers' University Training	143
Popov V. S. One hundred forty-seven anniversary of the Bassoon Class of the Tchaikovsky Moscow Conservatoire	151
Nikolaeva E. V., Belferrouni A. Formation and Development of Arab-Andalusia Singing in Algerian Musical Culture and Music Education	158
Information about the authors	172

10

ТРАДИЦИОННЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ НАРОДОВ МИРА КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ СРЕДСТВО ПЕДАГОГИКИ СИНТЕЗА

Ю. С. Овчинникова*,

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Аннотация. В статье раскрываются основные направления использования традиционных музыкальных инструментов народов мира в развивающем образовании. В контексте перехода от знаниевой парадигмы образования к деятельностной автор вводит понятие педагогики синтеза, определяя её основные принципы: принцип метапредметности и междисциплинарности занятий; принцип деятельностного подхода к обучению «от действия к наблюдению и осмыслению действия, применению нового опыта в других жизненных контекстах»; принцип создания на занятиях пространства «защищённого мира» для личностного, творческого и духовного раскрытия человека; принцип обучения «через самопознание к познанию мира»; принцип организации художественного опыта как переживаниядеятельности по перестройке внутреннего мира; деятельностный педагогический принцип «со-», принцип художественной (музыкальной) импровизации. В статье приводятся некоторые направления и методики использования традиционных музыкальных инструментов в психолого-педагогической практике: традиционные музыкальные инструменты народов мира как средство комплексного междисциплинарного изучения традиционных культур, как средство развития исследовательской деятельности обучающихся, как основа формирования развивающей предметной среды, как средство развития деятельностного принципа «со-», как средство самопознания и познания мира, как средство музыкальной терапии, как средство развития творческой активности через музыкальное сказительство.

Ключевые слова: традиционные музыкальные инструменты народов мира, развивающее образование, педагогика синтеза, междисциплинарное изучение традиционных культур, развитие исследовательской деятельности, деятельностный принцип «со-», самопознание, музыкальная терапия, музыкальная импровизация, музыкальное сказительство.

Summary. The article focuses on the main areas of use of traditional musical instruments of peoples of the world in developmental education. In the context of transition from knowledge paradigm of education to activity paradigm the author introduces the concept of pedagogy of synthesis and determines its main principles: the principle of metaobjective basis and interdisciplinary course of lessons; the principle of active means in education "from action to observation and understanding of action, and application of new experience

11

Научный консультант – доктор педагогических наук, профессор В. П. Кузовлев.

to other life contexts"; the principle of organizing of "protected world" space for spiritual, personal and creative fulfilment; the principle of education "from self-cognition to understanding the world"; the principle of organization of artistic experience as experiencing for reorganization of inward world; the principle "co" in pedagogical activity; the principle of artistic (musical) improvisation. Also different areas and techniques of use of traditional ethnical instruments in psychological and pedagogical practice are regarded: traditional musical instruments of peoples of the world as means of complex interdisciplinary research of traditional cultures, as means of developing of research activity, as basis for formation of developmental object environment, as means of self-cognition and of learning of the world around, as means of musical therapy, as means of developing of creative activity through musical storytelling.

Keywords: traditional musical instruments of peoples of the world, developmental education, pedagogy of synthesis, interdisciplinary studies of traditional cultures, developing of research activity, pedagogical principle "co-", self-cognition, music therapy, musical improvisation, musical storytelling.

Секретом всего магнетизма, выраженного либо через личность, либо через музыку, является жизнь. Именно жизнь очаровывает, привлекает. То, к чему мы всегда стремимся, есть жизнь, и именно отсутствие жизни может быть названо отсутствием магнетизма. И если музыкальное обучение преподаётся на основе этого принципа, то оно будет более успешным по своим психическим результатам.

Хазрат Инайят Хан [1, с. 190]

12

овременная эпоха всемирных, гло-Абальных изменений в истории человечества, которые происходят с небывалой доныне скоростью, обусловливает необходимость осмысления в новых условиях корневых основ образовательной деятельности. Особую актуальность в наше время обретают задачи поиска средств, содействующих становлению авторства человека в отношении собственной жизнедеятельности, создание условий для его самоопределения и самоосмысления в контексте единого поликультурного пространства. Если человек не реализует себя как автор собственной жизни в едином, целостном, гармоничном со-

бытии с окружающим миром (природы, людей, различных культур), как творец, способный воплощать в реальность осознанные устремления и цели, направленные на преобразование себя и на эволюцию человечества в целом, то в условиях сегодняшнего дня он рискует стать объектом манипулирования, быть поглощённым волной информационного хаоса, ведущего к разрушению не только психики отдельного человека, но и общества в целом.

Всё это обусловливает необходимость перехода от информационнознаниевого обучения к обучению жизнепреобразующему, построенному на принципе «переживания-деятельности по перестройке внутреннего мира» (психологической концепции переживания, разработанной Ф. Е. Василюком [2]), от теоретических конструктов, мало связанных с практической жизнью конкретного человека, к жизни, к её самой живой сути, от информационно-знаниевой педагогики к педагогике синтеза.

Ключевую роль в педагогике синтеза призваны сыграть средства Культуры. Как отмечал А. В. Ващенко, «наука построена на точных дефинициях, основополагающих понятиях, с помощью которых она анализирует действительность. Однако ни в одной науке мы не найдём точных определений - что такое Счастье, что такое Любовь, что такое Жизнь, что такое Человек, что такое Дружба. Это круг вещей, без которых жизнь невозможна, а художественный образ это даёт, причём в сжатой форме, в форме сгущённой истины. Наука анализирует, а художественный образ синтезирует» [3]. Постижение глубинных жизненных смыслов, развитие индивидуального мышления и творчества в человеке достигается через опыт внутреннего переживания Культуры (как эстетического, так и психологического), через опыт творческой самодеятельности и осуществление нравственного выбора. Одно дело слушать о смысле явлений, другое дело - услышать, третье - запомнить, четвёртое применить. Именно опытное переживание, созерцание и воплощение на практике смысложизненных ценностей, духовных законов мироздания становится непременным условием становления человеческого в человеке.

Художественные образы, музыкальные и литературные произведения, различные объекты и явления культуры синтезируют в себе ключевые матрицы, элементы и смыслы человеческого бытия во всём его многообразии. Поэтому основными принципами педагогики синтеза выступают:

- 1. Принцип метапредметности и междисциплинарности занятий.
- 2. Принцип деятельностного подхода к обучению «от действия к наблюдению и осмыслению действия, применению нового опыта в других жизненных контекстах».
- 3. Принцип создания на занятиях пространства «защищённого мира» (на основе любви, неосуждения, свободы выбора, взаимности, обращения к душе и сердцу обучающихся) для личностного, творческого и духовного раскрытия человека.
- 4. Принцип обучения «через самопознание к познанию мира», предполагающий создание условий для выявления смысложизненных ценностей, индивидуального целеустроения, индивидуальной духовной миссии каждого человека, которую он познаёт сам в процессе жизни.
- 5. Принцип организации художественного опыта как «переживания-деятельности по перестройке внутреннего мира» (Ф. Е. Василюк).
- 6. Деятельностный принцип «со-», направленный на преодоление отчуждённого субъект-объектного отношения и восстановление живой связи Человека и Мира (по А. С. Арсеньеву, отношения «Человек - Мир» или «Я - Ты») [4, с. 132-133]; автор рассматривает его как со-бытие, со-гласованность, со-вмещение, со-творчество, сопричастность с собственным внутренним миром, с природным космосом, со своими корнями (с родом, с этнокультурной традицией), с ближним (человека с человеком), с Высшим Принципом бытия (с точки зрения христианской анmропологии – c Богом).

7. Принцип художественной (музыкальной) импровизации.

Одним из наиболее ярких средств педагогики синтеза являются традиционные музыкальные инструменты народов мира, которые могут применяться не только в музыкальном образовании, но шире - в контексте развивающего образования в целом. В частности, нами были разработаны и апробированы на практике в МГУ имени М. В. Ломоносова, в Московском педагогическом государственном университете, в Елецком государственном университете И. А. Бунина, в ряде школ и культурных центров Москвы некоторые методики использования традиционных музыкальных инструментов народов мира в преподавании различных дисциплин культурологического цикла.

Обращение к традиционным музыкальным инструментам народов мира целесообразно как с культурологической точки зрения (традиционный музыкальный инструментарий представляет собой особый феномен культуры, её символ, синкретическое смысловое и природно-предметное воплощение), так и с психолого-педагогической точки зрения: этнические музыкальные инструменты при определённых педагогических условиях могут служить важными элементами предметно-развивающей среды, в которой теоретический и знаниевый материал обретает конкретное, жизненнопрактическое, деятельностное основание, что способствует самопознанию, познанию мира, развитию субъектности и творчества у обучающихся.

В зависимости от ракурса проводимой работы в данной статье мы выделили несколько направлений использования традиционных музыкальных инструментов в педагогической практике.

- 1. Традиционные музыкальные инструменты народов мира как средство комплексного междисциплинарного изучения традиционных культур. Использование в педагогической практике традиционных этнических музыкальных инструментов представляется целесообразным по ряду причин:
- в традиционной культуре музыкальные инструменты выступают как явление синкретичное, соединяющее в себе различные стороны традиционной картины мира, которые можно изучать и анализировать;
- традиционные музыкальные инструменты, в отличие от многих современных, сделаны из природного материала, тесно связаны с природным космосом разных народов (в той или иной степени воспроизводят его звучание);
- традиционные музыкальные инструменты характеризует широкое многообразие форм, размеров, тембров, приёмов игры и звукоизвлечения от самых простых до сложных, которые создают богатое поле для психолого-педагогической практики с аудиторией, имеющей различные вкусы, интересы и способности;
- традиционные музыкальные инструменты народов мира сегодня доступны для приобретения (как в отечественных магазинах, так и в зарубежных), ознакомления и освоения благодаря широкому взаимодействию стран и культур, а также интернет-ресурсам.

Прежде всего следует определиться, что именно с помощью традиционных музыкальных инструментов мы будем изучать на занятиях. Один из подходов, который мы используем, – это исследование этнокультурных или национальных образов мира, которые Г. Гачев определяет следующим обра-

14

зом: «Нас интересует... национальное воззрение на мир... национальная логика, склад мышления: какой "сеткой координат" данный народ улавливает мир и, соответственно, какой Космос (в древнем смысле слова: как строй мира, миропорядок) выстраивается перед его очами и реализуется в его стиле существования, отражается в созданиях искусства и теориях науки. Этот особый "поворот", в котором предстаёт бытие данному народу, и составляет национальный образ мира» [5, с. 16]. Задача преподавателя в данном случае - организовать живое «погружение» в ту или иную традиционную культуру и способ её «переживания», раскрыть тот или иной этнокультурный мир с помощью музыкального инструмента. Реализация этой задачи включает следующие действия педагога:

- представление музыкального инструмента как символа культуры через доступный для учащихся рассказ о материале изготовления и природном космосе культуры; выявление связей музыкального инструмента с традиционной (мифологической) картиной мира; раскрытие историко-культурных реалий возникновения и бытования инструмента; анализ образа мышления и интонирования в игре на инструменте;
- показ инструмента, его устройства, демонстрация преподавателем звучания инструмента и игра на нём;
- создание условий для того, чтобы желающие могли рассмотреть музыкальный инструмент, подержать его в руках, при разрешении преподавателя – поиграть.

В зависимости от возможностей педагога за основу может быть взят инструмент той или иной сложности. Приведём здесь два кратких планапримера.

Знакомство с флейтой североамериканских индейцев *пебегван* может включать:

- изложение преподавателем мифологического сюжета «О том, как народ хопи обрёл свою родину» [6, с. 36–37], сопровождаемое игрой на флейте; беседу о мифе, в частности о том, что миф относится к эпохе первотворения и определяет духовный космос народа, образует психологический фундамент его жизнедеятельности, упрочивает связь индивида с его этноисторией, формируя его нравственный облик [7, с. 17];
- рассказ о происхождении флейты и локальных вариантах её наименования (пебегван, бипигван, тсал-ит-куашто, Хо-танка («Великая сила», «Большой голос»), о конструкции и материале изготовления инструмента, об особенностях игры и звукоизвлечения, характерных приёмах интонирования с примерами [8, с. 146–153];
- беседа о роли традиционных музыкальных инструментов в процессе этнокультурной идентификации коренных американцев в современном мире (с музыкальными видеопримерами).

Знакомство с *арфой* в ирландской и шотландской традиции может включать:

- рассказ об истоках кельтской арфы, о пиктских каменных резных орнаментах VIII–X веков с её изображением, о локальных вариантах её бытования, о мифологических и фольклорных сюжетах, связанных с арфой (ирландская скела «Битва при Маг Туиред» [9, с. 351–381], баллада «Томас-Рифмач» [10, с. 90–105] и др.);
- рассказ о роли арфы в клановых традициях гэлов, в творчестве бардов, в трансляции этноистории, в форми-

16

ровании этнотопонимики Шотландии (Ущелье арфиста и Поле арфиста на о. Мулл, Окно арфиста в замке Дантулм на о. Скай, Галерея арфиста в замке Лахан в графстве Аргилл и др.) [11];

• беседа об арфе как средстве этнокультурной идентификации ирландцев и шотландцев (изображения на гербе Ирландии, на монетах, официальных документах и др.).

Таким образом традиционные музыкальные инструменты позволяют организовать живое, предметное, звукомузыкальное и смысловое знакомство-погружение в культуру того или иного народа, её «переживание»; служат средством эмоционального воздействия на обучающихся; способствуют пробуждению внимания и интереса к предмету; дают живой опыт познавательной деятельности.

2. Традиционные музыкальные инструменты как средство развития исследовательской деятельности обучающихся. Следующим направлением в использовании музыкальных инструментов в педагогической практике может быть разработка и проведение исследовательских заданий с обучающимися. Эффективным средством в работе преподавателя с аудиторией во время таких занятий могут стать этнические музыкальные инструменты, простые для освоения, сделанные из природных материалов и имитирующие звуки природы. К ним относятся: мексиканский свисток в виде ягуара, птички-свистульки, зимбабвийская калимба, тибетская поющая чаша, испанский барабан ветра, дерево дождя, турецкие тарелочки зиль, казахская домбра, мексиканский тепонацтли, индийская равантха, кубинский клавес, боливийские чакчас, перуанские и парагвайские погремушки, этнические разновидности флейт Пана, вьетнамские деревянные жабы, зулусский барабан, марокканский бендир, турецкая дарбука, нигерийский джембе, индийская тампура и др.

Для развития исследовательских качеств личности можно предложить задания, направленные: а) на определение принадлежности того или иного инструмента к культуре (народа, страны, континента), способа его изготовления и целевого предназначения, возможных способов звукоизвлечения и приёмов игры; б) на подготовку (в опоре на интернет-источники) сообщения об особенностях этнокультуры той страны, к которой он относится, особенностям его бытования и т. п.

3. Традиционные музыкальные инструменты народов мира как основа формирования развивающей предметной среды. Понятие развивающей предметной среды чаще всего относится к работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Однако представляется, что использование на занятиях традиционмузыкального инструментария эффективность способно повысить психолого-педагогической работы и с другими возрастными группами старшеклассниками, студентами.

Развивающая предметная среда в широком смысле предполагает в процессе обучения организацию совместной деятельности, активизацию различных типов восприятия и усвоения материала, развитие творческих способностей, раскрытие внутреннего потенциала обучающихся. Задача педагога в данном случае – не столько дать конкретные знания, обучить умениям, навыкам, сколько суметь на основе того или иного предметного материала поставить перед аудиторией вечные вопросы человеческого бытия

и жизни каждого человека, показать пути их разрешения, создать условия для осмысления ключевых жизненных понятий «на себя».

Использование традиционного музыкального инструментария в психолого-педагогической практике имеет ряд преимуществ. Прежде всего, игра на традиционных музыкальных инструментах во всём их этническом многообразии форм, звучаний и смыслов даёт ощущение радости и эмоциональной вовлечённости, что является важной, живой формой обучения. Кроме того, традиционные музыкальные инструменты:

- создают возможности для изучения ментальностей, различных этнокультурных образов мира на конкретном живом опыте;
- помогают создавать условия для совместной деятельности: игры, обсуждения, слушания, диалога, рефлексии;
- дают возможность пережить на практике, услышать, почувствовать и осмыслить такие ключевые понятия жизни, как хаос и космос, фальшь и искренность, разъединённость и совместность, замкнутость на себе и согласованность и др.;
- служат средством для развития творческого самовыражения на пути воплощения жизненных целей, мыслей, образов, устремлений.

В процессе занятий, да и в жизни, у обучающихся может возникнуть ряд психологических трудностей, связанных со страхами проявить себя и ошибиться, детскими обидами, образами и слоями культуры, которые мешают человеку реализовываться через творчество в самых разных сферах. Поэтому важной задачей педагога является пробуждение в обучающихся человека творящего, свободно реализующего себя

в самых разных сферах деятельности, в том числе в совместных играх с использованием традиционных музыкальных инструментов. Такие игры могут дать необходимый живой музыкальный опыт совместного творчества, призванный увлечь участников, сплотить их, раскрыть душевно и личностно. Ведь именно в игре, которая актуальна и для детей, и для подростков, и для взрослых, воссоздаются жизненные ситуации, во время которых в безопасных, доброжелательных, создаваемых преподавателем условиях, при наличии установки на наблюдение, творчество и самопознание могут формироваться исследовательские качества личности, развиваться её духовный и творческий потенциал. С. Л. Рубинштейн отмечал: «Игра взрослого человека и ребёнка, связанная с деятельностью воображения, выражает... потребность в преобразовании окружающей действительности. Проявляясь в игре, эта способность к творческому преобразованию действительности в игре впервые и формируется. В этой способности, отопреображать бражая, действительность, заключается основное значение игры» [12, с. 489].

Предлагаемые автором совместные игры на традиционных инструментах основываются на принципе музыкальной импровизации, которая, с одной стороны, позволяет гибко управлять ходом игры в зависимости от аудитории, а с другой стороны, как отмечает А. В. Торопова, «может явиться своеобразной моделью и ступенью к преодолению страха перед ошибками, тормозящего личностную интеллектуальную креативность» [13, с. 246].

На первом этапе раскрытия музыканта важной задачей для педагога выступает задача вдохновить, заинтересо-

вать, вовлечь играющих в опыт живого творчества как основу для будущих осмыслений и осознаний. Поэтому в качестве реквизита к игре мы используем народные инструменты разных стран (идиофоны, мембранофоны, хордофоны, аэрофоны), которые просты в освоении и на которых могут играть все участники, в том числе и не имеющие музыкальных навыков. Большинство народных инструментов, сделанных из природных материалов, создавались с целью взаимодействия с космосом, имитации звуков природы. Эта их особенность, при правильном проведении музыкальной игры, создаёт общее гармоничное звучание в процессе совместного музицирования.

В содержание игр включаются практические задания, сориентированные на самостоятельное изучение играющими устройства музыкального инструмента, особенностей звукоизвлечения, нахождения «своего» звука и «своего» звучания на нём. Под «своим звучанием» понимается то звукоизвлечение, которое приносит им ощущение комфорта, радости, мира. Им предлагается также выразить в звуках музыкального инструмента своё внусостояние, треннее «поговорить» друг с другом с помощью игры на музыкальных инструментах на ту или иную тему, обсудить с другими участниками игры свои наблюдения.

В результате подобных игр происходит знакомство участников, а при уже сложившейся группе – более тесное, душевное взаимодействие и познание друг друга, создаётся неформальная атмосфера для искреннего общения, поднимается настроение, возникает чувство радости и вдохновения от полученного результата. Всё это раскрывает людей, сближает и

создаёт дружескую, благоприятную среду для совместного творчества, познания и обучения.

4. Традиционные музыкальные инструменты как средство развития деятельностного принципа «со». Одной из главных проблем сегодняшнего дня в условиях распространения техногенно-потребительской цивилизации является отчуждённость человека - от своих корней, от ближнего, от самого себя, своего Высшего «Я». Преодолеть эту отчуждённость, восстановить глубинные духовные, природные, культурные связи человека и мира, научить восприятию других культурных миров и инаковости в целом возможно через реализацию в педагогической практике деятельностного принципа «со-».

В русской традиционной культуре этот принцип отражается в таких понятиях, как со-причастность, со-бытие, со-гласование, со-переживание, со-творчество, со-дружество и др., и определяется А. В. Ивановым следующим образом: «Это "со", т. е. что-то превосходящее моё эго и органично отсылающее к некому "мы", к общности, к совместной родовой жизни и деятельности. Мало того, только благодаря этой живительной связи с "мы" я могу сформироваться, существовать и развиваться как сознательная личность... "Со" подразумевает... также связь с тем, что может быть и "выше", и "ниже" меня. Имеется в виду органическая связь с природным миром... а также связь с духовными началами, а возможно, и с деятельными "я", которые могут превосходить меня по уровню своей сознательной деятельности. Низшее заслуживает сострадания и помощи... высшее - наоборот, благоговения и служения, поскольку сообщает нечто, позволяющее мне лично совершенствоваться и восходить... Наконец, есть ещё один... аспект этого... "со" – сопричастность собственному внутреннему миру...» [14, с. 46—47]. Таким образом, деятельностный принцип «со-» подразумевает восстановление психологической целостности человека в единстве и гармонии:

- с самим собой, со своим внутренним миром (когда человек действует не по внешней установке, но «от себя», обращаясь к своему Высшему «Я»);
- с ближним (человека с человеком) сонастраиваясь, событийствуя, сочувствуя, сопереживая, согласуясь с другим;
- с природным космосом во всём его многообразии;
- с Высшим Принципом бытия (с Богом).

Совместная музыкальная импровизация на традиционных инструментах даёт возможность объединить эти стороны проявления деятельностного принципа «со-». Индивидуальное интонирование в процессе импровизации на музыкальном инструменте без обучения у носителя интонирования или какого-то образца позволяет человеку обратиться к самому себе, к спонтанному самовыражению своего внутреннего мира и состояния. Так, А. В. Торопова отмечает: «Интонируемость смыслов обеспечивает выраженность опыта переживаний для себя и других. Сознание, таким образом, "работает" со смыслами, с опытом переживаний и мыслечувствий, "интонируя" (выражая) их в пространственно-временных координатах культурных практик» [13, с. 176].

Совместная музыкальная импровизация позволяет моделировать ситуацию взаимодействия с ближним, которую можно наблюдать, осмыслять и менять в процессе игры. Ощутить связь с природным космосом позволяют сами традиционные музыкальные инструменты, сделанные из различных пород дерева, сушёных плодов, раковин, растений и других натуральных материалов. В отличие от музыкальнопедагогической системы К. Орфа, построенной на импровизации на простейших музыкальных инструментах, мы предлагаем использовать именно традиционные этнические инструменты. Такие инструменты способствуют развитию телесно-тактильной сензитивности обучающихся через игру на инструментах, сделанных из натуральных, природных материалов; позволяют использовать гораздо более широкое многообразие форм, звучаний и тембров в процессе самопознания и познания мира.

Что касается восстановления психологической целостности человека в единстве и гармонии с Высшим Принципом бытия, то в зависимости от воспитания и индивидуальной картины мира человека он может выражаться в самых разных задачах: в творческом музыкальном воплощении самой высокой Задачи или Мечты, которую каждый определяет для себя; в стремлении к Красоте в совместной игре; в музыкальной молитве или музыкальной импровизации, направленной на психологическую помощь ближнему.

Для реализации деятельностного принципа «со-» необходимо создать особый психологический настрой, что-бы помочь обучающимся прочувствовать в процессе совместной импровизации на традиционных музыкальных инструментах настроение и состояние других участников; играть бережно, стараться совмещаться друг с другом не только технически, но, прежде всего,

психологически, переживая в музыке опыт совместного бытия. Большую роль в прикладном осмыслении этого опыта играет обсуждение впечатлений всех участников игры, их рефлексия и обмен наблюдениями.

Так как каждый традиционный музыкальный инструмент представляет собой некую символическую модель той или иной культуры, то в музыкальных играх можно создавать ситуацию «проживания» диалога разных культурных миров. Для этого участникам необходимо проведение самостоятельных исследований национальных образов мира (в соответствии с выбранным инструментом), вживание в эти образы через интонирование во время игры и совместная импровизация на тему диалога культур.

5. Традиционные музыкальные инструменты как средство самопознания и познания мира. Для изучения психического пространства взаимодействия людей с помощью музыкальных инструментов можно использовать игру «Совместное творение мира в звуках», состоящую из трёх стадий.

Первая стадия – *целеполагание.* Участникам предстоит распределить между собой три основные роли:

- Устроитель-творец задаёт ритм, темп, границы и основные параметры звукомузыкального пространства. В своей игре он «создаёт землю», некий фундамент, на который можно опереться, и границы мира, в которые можно встроиться остальным участникам. Необходимое условие игры - постоянство фигуры и чёткий ритм. Ведь именно ритм лежит в основе и музыки, и здоровья, и жизни в целом - природы, планеты, космоса. Аритмия, или нарушение ритма, признак болезни и хаоса.

- Художник-творец (или художникисо-творуы) выступает «создателем жизни» и различных образов (например, деревьев, цветов, рек, птиц, гор, животных и т. д.) в пространстве игры, используя для этого музыкальные инструменты. Здесь важно обратить внимание на развитие умения сонастраиваться со звучанием мира, задаваемым устроителем. При этом создаваемые образы (музыкальные фигуры) должны быть постоянными, полноценными, остальным участникам игры было так же легко включаться в звуковой мир, творить и ориентироваться в музыкальном пространстве игры. художников-со-творцов могут выступить все, включая даже тех, кто впервые взял в руки музыкальный инструмент.

– Мыслитель-творец придаёт миру движение и развитие. Любой мир, включая мир звуков, должен жить, развиваться, двигаться по пути эволюции. Застывшая музыка становится скучной, неживой, монотонной, превращаясь со временем в «мёртвый образец». Роль мыслителя-творца предполагает свободное владение им мелодическим музыкальным инструментом, на котором он способен создавать мелодии.

Вторая стадия - совместная музыкальная игра как со-творение мира в звуках. Устроитель начинает играть на инструменте, обозначая тем самым, в соответствии со своим душевным состоянием, целями и задачами, границы звукомузыкального пространства. Затем в игру включается второй участник - художник-творец, задача котов сонастраивании рого состоит с игрой устроителя и создании через музыкальные звуки различных образов. Когда в игре устроителя и художника-творца достигается слажен-

20

ность, к ним присоединяется следующий участник и так далее, друг за другом. В конце подключается мыслитель-творец (один или несколько), который мелодически и гармонически развивает музыкальную тему на более сложном музыкальном инструменте – духовом или струнном.

На этой стадии, помимо продолжения музыкальной игры, перед участниками ставятся следующие задачи:

- творческое музыкальное осмысление и воплощение целей, поставленных в начале игры;
- установка на слушание и слышание звучащего мира;
- согласованность и гармонизация действий участников;
- наблюдение и созерцание процесса игры;
- необходимость пребывания в состоянии «хозяина», хозяйского отношения к создаваемому миру и тому, что ты делаешь;
- реализация своего целеполагания и отслеживание результатов творчества и др.

Таким образом, вторая стадия представляет собой сам живой процесс совместной музыкальной игры.

Третья стадия игры – рефлексия: сопоставление результатов игры с целеполаганием, выявление помех, препятствий,
на макро- и микроуровне. Музыкальная
игра заканчивается обменом и обсуждением наблюдений, впечатлений,
осознаний, полученных в процессе
игры. Ведущим могут быть заданы вопросы: получилась ли совместная
игра? какими образами вы её наполняли? соответствовал ли результат поставленным целям? что вы чувствовали во время игры? играть было трудно
или легко и почему? что происходило
с участниками в процессе игры? что

вы узнали и поняли для себя в результате этого опыта? отражает ли этот опыт какие-то жизненные ситуации? как эти новые осознания можно использовать в жизни?

6. Музыкальная терапия с использованием традиционных музыкальных инструментов народов мира. В процессе занятий, как и в жизни, могут возникать ситуации, мешающие процессу обучения, взаимодействию людей, их творческому самовыражению и т. д. Причин тому великое множество - от плохого настроения до попадания человека в разсостояния-переживания прошлого через «узнавание» в текущий момент тех или иных элементов. Традиционные музыкальные инструменты в таких ситуациях могут стать «выходом» из болезненного состояния, средством переключения внимания и психического воздействия. Кроме того, в процессе игры на традиционных музыкальных инструментах может ставиться и реализовываться задача высвобождения переживания и воплощения его в эмоционально-чувственной, музыкальной и телесно-двигательной форме, ведь именно «переживание сворачивается в интонационном символе, музыкальном образе, процессуальной стороне музыки» [13, с. 197].

В качестве вспомогательных средств для помощи человеку, находящемуся в состоянии переживания, перекрывающего совместную деятельность, можно использовать методику снятия напряжения, проживания и «выигрывания» через музыкальный инструмент той или иной помехи (переживания). Для этого могут быть предложены задания на выбор им музыкального инструмента, соответствующего характеру его переживания, на поиски способа оз-

22

вучить через игру на музыкальном инструменте своё переживание, на «выигрывание» этого переживания, стремление максимально вложить в свою игру на нём всё, что создаёт внутреннее напряжение. При определённых условиях можно предложить аудитории поддержать эту игру, создав «общее поле» для высвобождения переживания.

Необходимым условием этой методики является то, что в процессе музыкальной импровизации играющий не должен попадать в состояние болезненного переживания «по замкнутому кругу» с целью пребывания в нём как таковом. Важно не потерять задачу именно «выигрывания» той или иной помехи, выпускания её для снятия напряжения. Безусловно, для полного освобождения от переживания и перестройки внутреннего мира требуется более глубокая индивидуальная психологическая работа. Вместе с тем предложенные методы снятия напряжений с помощью музыкальных инструментов позволяют гибко решать ряд психологических ситуаций, возникающих в процессе общих занятий.

7. Традиционные музыкальные инструменты народов мира как средство развития творческой активности через музыкальное сказительство. В вышеизложенных направлениях мы рассмотрели различные методики развивающей работы с помощью музыкальных инструментов, которые позволяют раскрыть и развить творческий обучающихся. потенциал Вместе с тем нельзя обойти ещё одну важную составляющую становления человеческого в человеке – это Слово, которое в культуре служит средством творения и гармонизации внешнего и внутреннего мира. В традиционных обществах сказители – мастера Слова – почитались очень высоко. И не случайно: ведь если человек становится хозяином своих мыслей и слов, преодолевая хаос мыслеобразов на пути к внутреннему космосу, гармонии и красоте, то и мир вокруг него тоже меняется. В связи с этим представляется важным обозначить ещё одно направление психолого-педагогической работы – развитие творческой активности обучающихся через музыкальное сказительство.

В рамках педагогической работы своеобразие методики музыкального сказительства с помощью совместной игры на этнических инструментах будет заключаться в следующем:

- основным принципом разворачивания сюжета будет импровизационность и опора на «общее поле» творческого музыкального взаимодействия участников игры (как отмечает народная традиция, «устное произведение не создаётся для исполнения, оно создаётся в процессе исполнения» [15, с. 24]);
- импровизационность предполагает широкую вариативность сюжетов (сюжеты, даже фольклорные, взятые за основу, в рамках данной игры живут собственной жизнью, обрастают новыми деталями, комментариями, мотивами, смыслами – в зависимости от личности сказителя, аудитории и контекста «рождения» сюжета);
- этнические музыкальные инструменты, имитирующие звуки природы, в такой игре будут служить средством озвучивания ключевых образов и мотивов сюжета (пение птиц, шум ветра, капли дождя, плеск воды, «речи» различных животных и др.).

Обратимся к двум вариантам музы-

кального сказительства, которые можно организовать в рамках учебных занятий.

Первый из них предполагает музыкальное озвучивание сказок, мифов, легенд и преданий народов мира. Такое музыпозволяет кальное сказительство участникам приобщиться к фольклору народов мира; способствует развитию внимания, воображения, мышления, актёрского мастерства, свободы самовыражения; помогает обрести опыт совместного творчества. При этом для озвучивания фольклорных текстов выбираются небольшие по объёму сюжеты о природе, животных, птицах, что позволяет организовать процесс озвучивания действий основных героев и сюжета с помощью уже перечисленных нами музыкальных инструментов. Рассказ не предполагает чтение текста, он должен быть живой, с большой долей импровизации, что соответствует традиции сказительства и позволяет сказывать не монологично-односторонне, а совместно с аудиторией, находясь в её эмоционально-психическом поле. Особое значение имеет предоставление человеку, пробующему себя в роли сказителя, права выбора себе музыкального инструмента, который помогал бы ему маркировать пространственновременные категории сказа.

Алгоритм проведения музыкального сказительства прост. Сначала подбирается фольклорный сюжет, распределяются роли и музыкальные инструменты, затем следует сам процесс музыкального сказительства на основе музыкальной импровизации. В практике автора статьи исполнение сказочного сюжета традиционно завершается совместным исполнением музыкальной импровизации, ко-

торая подводит смысловой итог исполняемому сюжету.

Второй вариант музыкального сказительства представляет собой творческий музыкальный рассказ-импровизацию. В отличие от первого варианта за основу берётся не готовый фольклорный сюжет, а весь сюжет от начала до конца представляет собой авторскую импровизацию.

Музыкальное сказительство с использованием традиционных музыкальных инструментов создаёт широкое поле для творчества, самореализации, для интонирования смыслов и чувств в действии; оно активизирует в едином времени и пространстве воображение, рассуждение, представление, внутреннее переживание и процесс совместного творения культурных миров.

Роль устного слова и владение им трудно переоценить и в традиционной культуре, и в современном обществе. Как отмечает А. В. Ващенко, таинство и мощь устного слова состоят в его невидимой природе: «Все традиционные культуры основаны на устности, и все они тяготеют к тому, чтобы выделять столь важные качества устного слова, как его сакральность, действенность, терапевтический эффект... способность связывать время и место через память и передавать традиции, важные для народного выживания» [16, с. 123]. В процессе сказительства Слово, соединённое с Музыкой (а в древних культурах слово и музыка представляют собой единое синкретичное целое), способно преобразовывать действительность, самым глубинным образом воздействуя на всех участников творческого процесса.

В заключение отметим, что все рассмотренные нами направления психо-

лого-педагогической работы с использованием музыкальных инструментов основаны на организации в рамках занятий ситуаций погружения в ценностное и смысловое пространство традиционных культур. Вкратце эта аксиология сводится к следующим принципам: восприятие человека и мира природы как бесконечных и взаимосвязанных целых; актуализация духовной вертикали бытия; коллективизм общинной этики как основы выживания; действенность устного слова [Там же, с. 69]; музыкальное творчество как инструмент «внутреннего делания» себя и мира вокруг. Это ценностное пространство традиций народов мира ничуть не ограничивает творческое раскрытие человека, но расширяет сознание и сердце, даёт возможность осмысления и проживания законов универсального единства в многообразии проявлений, формирует систему духовных координат для созидания каждым из нас дня грядущего.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- Хазрат Инайят Хан. Мистицизм звука [Текст] / Хазрат Инайят Хан. – М.: Сфера, 2005. – 352 с.
- 2. Василюк, Ф. Е. Психология переживания [Текст] / Ф. Е. Василюк. М. : Изд-во МГУ, 1984. 240 с.
- 3. Запись бесед автора с профессором, доктором филологических наук, переводчиком, американистом, специалистом по сравнительной мифологии и этническому искусству, членом Союза писателей России, зав. кафедрой сравнительного изучения национальных литератур и культур А. В. Ващенко (04.12.2012).
- 4. *Арсеньев, А. С.* Десять лет спустя. О творческой судьбе С. Л. Рубинштейна (Философский очерк) [Текст] / А. С. Арсеньев // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 4. С. 115—148.

- Гачев, Г. Ментальности народов мира [Текст] / Г. Гачев. – М. : Эксмо, 2003. – 545 с.
- Голоса Америки. Из народного творчества США (Баллады, легенды, сказки, притчи, песни, стихи) [Текст]. М.: Молодая гвардия, 1976. 368 с.
- 7. *Ващенко, А. В.* Суд Париса: сравнительная мифология в культуре и цивилизации [Текст] / А. В. Ващенко. М. : Изд-во ФИЯР МГУ, 2008. 150 с.
- 8. Баркова, Ю. С. Флейта как явление традиционной культуры североамериканских индейцев [Текст] / Ю. С. Баркова // Междисциплинарное изучение культуры США как сферы контактов: материалы XXXIII Международной конференции Российского общества по изучению культуры США, 14–19 декабря 2007. М.: МАКС Пресс, 2008. С. 146–153.
- 9. Битва при Маг Туиред [Текст] / пер. С. Шкунаева // Похищение быка из Куальнге. – М. : Наука, 1985. – С. 351–381.
- Шотландская старина: Книга сказаний [Текст] / пер., сост. и коммент. С. Шабалов. – СПб.: Летний Сад, 2001. – 253 с.
- Баркова, Ю. С. Музыка и устно-поэтическое слово в традиционной культуре гэлов Шотландии [Текст] / Ю. С. Баркова : дис. ... канд. культурологич. наук : 24.00.01. М.: Изд-во МГУ, 2006. 214 с.
- 12. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. СПб. : Питер, 2012. 713 с.
- Торопова, А. В. Интонирующая природа психики [Текст] / А. В. Торопова. – М. : Ритм, 2013. – 340 с.
- Иванов, А. В. Мир сознания [Текст] / А. В. Иванов. – Барнаул : Изд-во АГИИК, 2000. – 240 с.
- Лорд, А. Б. Сказитель [Текст] / А. Б. Лорд. – М. : Изд. фирма «Восточная литература» РАН, 1994. – 368 с.
- 16. Ващенко, А. В. Возвращение на Итаку: Этнокультурный фактор в художественном пространстве второй половины XX века [Текст] / А. В. Ващенко. М.: Изд-во ФИЯР МГУ, 2013. 150 с.

25

ДУХОВНОСТЬ МУЗЫКИ КАК ФАКТОР (САМО)ФОРМИРОВАНИЯ И (САМО)ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

И. Гажим,

Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо (Республика Молдова)

Аннотация. Стимулом к написанию данной статьи стало желание докопаться до сути, до основ относительно того, что есть музыкальное воспитание в плане постижения глубинного, сокровенного смысла соотношения «человек - музыка», стремление посмотреть на эту проблему глазами учителя, чтобы все поставленные вопросы и полученные ответы способствовали совершенствованию того, что называется Воспитанием Музыкой. В статье получает раскрытие позиция автора, согласно которой музыкальное воспитание по своей сути очень далеко от когдато сформировавшегося представления, а на практике – и от официально декларируемой цели. Сама музыка как одно из таинственнейших явлений этого мира, её познание, понимание, освоение и впитывание её космически-божественной субстанции в виде личного опыта – это и есть музыкальное воспитание в его наивысшем смысле. Накопленный опыт автор рассматривает как практику самоформирования (в профессиональном плане) и самовоспитания (в личном плане) на протяжении жизни в одной из наивысших областей человеческого духа – в музыке. Именно в музыкальной сфере посчастливилось ему трудиться. Именно музыку посчастливилось ему постигать и именно ей удалось посвятить своё «я».

Ключевые слова: музыка, музыкальное воспитание/образование, духовная культура, музыкальная культура, восприятие музыки, интериоризация музыки, музыка как сверхискусство.

Abstract. The article describes the professional experience of the author, who began his career path as a music teacher and remained at heart in the same capacity. This experience was formed under the dominant desire to understand what music education is in appreciation the hidden meaning of the relation "man-music". The author has always tried to look with teacher's eyes at all the questions and replies contributed to the development of what we call Music Parenting. Gradually, the author has become convinced that this area is far from the formed representation from the officially declared goals. The author's professional curiosity led in understanding that music itself as one of the most mysterious phenomena of this world, its knowledge and mastering is the musical education in its highest sense. The author sees the gained experience as a practice of self-forming as a professional, in one of the highest areas of the human spirit – in music.

Keywords: music, music education, spiritual culture, musical culture, perception of music, music interiorisation, music as super-art.

26

не всегда не давала покоя вто-**У** рая сторона официально сформулированной в соответствующих документах конечной цели музыкального воспитания: формирование музыкальной культуры как неотъемлемой части духовной культуры. (Обращаем внимание на уточнение - неотъемлемой!) Когда-то, ещё в «материалистическое» время, я или мало внимания обращал на суть этой, второй, стороны, или воспринимал её абстрактно и без особых «претензий»: музыка есть духовное явление, она представитель и выразитель человеческого духа и т. п. В виде общих слов это, конечно, правильно. Но потом я начал всё больше понимать, что речь ведётся о внешней стороне того, что есть духовность в истинном значении этого слова. Ведь духовность имеет и внутреннюю сторону, а следовательно, внутренний опыт. Значит, в плане духовности музыка может предстать перед нами как в первом, так и во втором понимании.

Такая постановка вопроса спровоцировала интерес к философии музыки и музыкального воспитания/образования, поскольку духовность - понятие философское, метафизическое. Поэтому, помимо опубликованных мною работ по философии музыки [1] и музыкального образования (в результате поисков, раздумий, изучения вопроса и на основе собственного переживания музыки на данном уровне), появилось, как бы «от себя», несколько книжек с музыкально-метафизическим содержанием [2-4]. Полученные результаты нашли своё отражение в содержании учебных дисциплин на факультете музыки и в проведении педагогической практики студентов, а также были воплощены в обновлённом куррикулуме и учебниках по музыкальному воспитанию, соавтором и научным координатором которых я являюсь.

Итак, вопрос: доходим ли мы в процессе музыкального воспитания до второй стороны объявленной цели - «как неотъемлемой части духовной культуры»? Понимаем ли мы это положение правильно, во всей его глубине? В чём неповторимая специфика музыки в этом смысле, то есть каковы свойства её духовной сущности? Вопросов немало. Дмитрий Борисович Кабалевский относительно педагогических принципов и методов музыкального воспитания говорил, что они должны опираться на природу музыки, исходить из сути самой музыки и т. п. Логично предположить, что не только педагогические принципы и методы должны олицетворять собственно музыку (то есть не только сам процесс обучения), но и решение конечной цели (то есть результат или, другими словами, то, что останется в душе и в сознании ребёнка/взрослого человека) также должно носить печать имманентной природы музыки.

Первый (и самый важный) момент: когда мы говорим о музыке в контексте духовности (или в её связи с духовностью), то может предполагаться, что эти две стороны существуют (или могут существовать) как бы отдельно друг от друга. Такая трактовка подразумевает, что, когда потребуется, мы можем их «состыковать», то есть внедрить духовность в музыку или придать ей духовность с помощью, например, названия произведения, программы или слов (скажем, произведения на религиозный текст – реквием, месса, литургия и т. п.). Однако это совсем не так. Духовность

есть объективное качество музыки, самого её звучания, самих составляющих её звуков. Но это духовность, понимаемая в её глубинном и истинном, то есть в космическо-вселенском, масштабе. Разве мы вправе утверждать, что Месса си-минор Баха - духовное произведение, а его «Бранденбургские концерты» или известное Скерцо из Третьей сюиты - нет? Чисто инструментальное произведение не менее духовно, чем вокальное на «духовный» текст. Тогда вопрос: в чём духовность произведений чисто инструментальных (например, фуги)? Они ведь не говорят словами о духовности. Но её, духовность, эти произведения выражают, содержат, передают и т. п.

Духовность есть не только то, что связано с религиозностью (в обывательском понимании этого слова). Есть ведь и нерелигиозный вид духов-Духовность, содержащаяся в музыке, находится над религиозной духовностью (включая, безусловно, и её в известных случаях). Здесь уместно напомнить слова философа-поэта Лучиана Блага «Музыка Баха - единственное свидетельство существования Бога, которое философы могут взять в расчёт» [5, с. 185]. Не зря все религии мира апеллируют к музыке в качестве помощницы для постижения Бога. (В каком-то смысле духовность и религиозность совпадают, в другом, как известно, - нет; но это отдельный вопрос.)

Всего лишь один-единственный музыкальный звук является духовным по своей сути (как вибрация, как представитель мировой вибрации-звучности). Один звук – это голограмма мировой звучности, и он заключает в себе суть мировой звучности как гармонии (космоса), как вечного поряд-

ка, как ритма, как вибрации универсума. «В звуке звучит не только его смысл, в нём звучит вся Вселенная, так же как в ракушке звучит всё море», – утверждает Лучиан Блага [Там же, с. 195].

Звук, как мы знаем, очень сложен по своей внутренней структуре – это отдельный мир. («Бог сокрыт в одном-единственном звуке», – говорят мистики.) И когда мы прикасаемся к звуку (воспроизводим-играем, слушаем-воспринимаем, моделируем его в процессе музыкального творчества и т. п.), мы прикасаемся к мировому звучанию, входим в это звучание, резонируем с ним в унисон.

Ведь что такое быть духовным (или освоить духовность) в широком (и в глубоком) смысле слова? Это значит чувствовать-осознавать, что каждый из нас – нота в мировой симфонии и цель (или смысл жизни в наивысшей форме) - стать созвучным мировой симфонии. Следует заметить, что в Германии вопросами философии музыки и духовного её восприятия человеком занимается специальный институт - Musicosophia. Одним из внештатных сотрудников этого института и его представителем в Восточной Европе является автор данной статьи.

Охарактеризуем в обозначенном контексте другой аспект нашего понимания того, что есть духовность музыкальный звук имеет духовную природу, ибо он создан духом самого человека – через его дыхание (пение есть не что иное, как «озвученное дыхание»; не случайно «дух» и «дыхание» – однокорневые слова), через те чувства, которые вложены в звук в момент его воспроизведения (а точнее, до того)

или восприятия. Музыкальный тон (от греч. tonos - натяжение, напряжение) есть энергия, напряжённость, внутренняя/духовная вибрация. Тон, созданный человеком, полон человеческих качеств - душевности, духовности. И если один-единственный тон обладает этими качествами, то и вся музыка обладает ими, но на более высоком уровне: в процессе объединения тонов в более крупные сочетания (мотив, интонация, мелодия, лад, аккорд-гармония и т. п.) эти качества возрастают, приобретают неимоверный духовно-энергетический потенциал, который человек воспринимает в процессе общения с музыкой. Поэтому проникновение в музыку (в её звучащую субстанцию) - определяющее требование при любых формах общения с ней.

Исходя из этих соображений, мы разработали курс «Введение в динамическую музыкологию», где музыка рассматривается именно в этом ракурсе, начиная с основного её элемента – звука-тона и завершая такими масштабными темами, как «семантическое измерение музыки», «архитектоническое измерение» и др.

Трактуя музыку в специфически музыковедческом плане, мы вскрываем одновременно её духовную природу и сущность, которые заключены в самой её материи. Каждый элемент музыки/музыкального языка, будь то тон, интервал, мотив, интонация, мелодия, лад, гармония, размер, метр, ритм, темп, агогика, динамика, форма и т. д., рассматривается нами в плане его соотношения с другими элементами, его динамической сущности, как живое существо, а не как инертный (формальный, технический, теоретический, статический и статистиче-

ский) предмет. И это «живое существо» нам что-то сообщает, то есть «общается» с нами, обращаясь к нашему слуху, сознанию и духу. Элементы музыкального языка не объекты, а субъекты, участники. В итоге всё музыкальное произведение дышит, живёт, вибрирует и ждёт от нас открытости для его принятия – ждёт восприятия, перевода из внешней, звуковой/физической реальности во внутреннюю, духовную реальность, чтобы стать её неотъемлемой частью.

В основе курса «Введение в динамическую музыкологию» лежит ряд эпистемологических принципов, которые обосновывают его содержание. Первый из них, конечно, принцип динамичности, предполагающий рассмотрение явления динамичности в трёх смыслах/планах:

- а) как силу звука;
- б) как движение (форма как процесс);
- в) как внутреннюю динамику, представляющую собой тот внутренний энергетический потенциал музыки, который образуется при многочисленных процессах, происходящих в результате различных отношений между звуками звуковысотных, ладовых, гармонических, ритмических, темповых.

Данный принцип дополняется другими. К ним мы относим: принцип функциональности (каждый составляющий элемент музыкального произведения выполняет определённую функцию или роль); организмический принцип (музыкальное произведение есть не механизм, а организм); метамузыковедческий принцип (в изложении элементов музыкального языка выход за пределы их сугубо музыкально-теоретических смыслов в силу их универ-

сальности); феноменологический принцип (относительно, например, музыкальной семантики: содержание музыки есть чисто музыкальное содержание); принцип трансдисциплинарности; холистический принцип и др.

Динамическое музыковедение переводит явления, происходящие в музыке, на другой, более высокий уровень их осознания (и, соответственно, их применения в процессе познания музыки), - с уровня понятий на уровень категорий, придаёт им другой, эпистемологический и содержательный статус. Слово «понятие» носит статический, формально-технический характер при объяснении/изучении и восприятии процессов, а «категория» - «живой» характер. «Понятие» трактует нечто как предмет, как вещь, а «категория» - как явление. Разница - большая.

Данная музыковедческая трактовка элементов музыкального языка неминуемо ведёт к необходимости рассмотрения музыки в её психологическом измерении. Это обусловлено тем, что звук музыкальный (и всё, что с ним связано в музыке), как бы ни хотелось нам трактовать его абстрактно, теоретически-отстранённо, объективно-технически и т. д., без отношения к слуху (то есть к ощущению, сознанию, восприятию, к душе и к духу) невозможно трактовать и в сугубо музыкальном смысле. Свойства звука высота, длительность, динамика и тембр - суть не физические, как известно, а психофизиологические понятия/явления, то есть имеют прямое отношение к нашему слуховому ощущению. Напоминаем, что физически эти свойства звука выражаются в терминах частота, длина волны и т. д., но не высота, длительность и т. п.,

поэтому соответствующие понятия носят метафорический характер.

В качестве примера рассмотрим понятие «высота звука». Мы говорим «высокие звуки», «низкие звуки», но говорим так потому, что наше ощущение (слух) воспринимает их подобным образом. Сам звук - реально, объективно, физически - не имеет высоты и низины, в этом плане звуки одинаковы, так как все они распространяются в пространстве сферически, объёмно, а не линейно. Иначе нам пришлось бы при пении, игре или слушании высоких звуков подпрыгивать или подниматься на лестницу, чтобы издавать или услышать их, и, соответственно, лечь на пол, чтобы издавать/услышать низкие звуки.

Развивая эту мысль, отметим, что по аналогии и «по цепочке» большинство терминов-понятий в теории музыки носят поэтический, человеческий, душевно-духовный характер, так как они отражают отношение нашего сознания к соответствующим процессам, происходящим в музыке. Не звук является элементом музыки, а наша реакция на звук, наше внутреннее отношение к звуку. Музыка состоит из отношений, а не из звуков – из отношений между собственно звуками и из отношений между нами и звуками. Не было бы человека, сознание которого отреагировало бы на соответствующие звуки/звучания и который в результате сказал бы: «Это музыка», не было бы и музыки, а просто существовало бы определённое количество абстрактных звуков.

Исходя из этих соображений у нас возник интерес к психологическим свойствам самих элементов музыкального языка, начиная с отдельного звука-тона и заканчивая рассмотрением

таких понятий, как «содержание музыки», «музыкальный образ», «музыкальная драматургия» и др. (Результаты исследования оформлены в монографии, одна из глав которой посвящена психологии элементов музыки [6].) В данной статье ограничимся указанием на то, что каждая составляющая музыки - мелодия, ритм, лад, динамические оттенки, тембр, регистр, фактура, форма и т. д. - содержит определённый психологический потенциал. Вспомним, например, высказывание Ф. Ницше о воздействии музыкального тона: «Музыкой можно совратить людей ко всякому заблуждению и всякой истине; кому удалось бы опровергнуть тон?» [7, с. 564]. Всё это соотносится нами с восприятием музыки, с формированием соответствующих музыкальных способностей, так как эти две линии идут параллельно: количеству элементов музыкального языка соответствует в общем такое же количество форм музыкального слуха (музыкальных способностей): мелодия - мелодический слух, гармония гармонический слух, лад - ладовый слух, ритм - чувство ритма и т. д. Ведь чтобы воспринимать соответствующий элемент музыки, необходим соответствующий вид слуха. Наше исследование в этом вопросе адресовано как психологам, так и педагогам. Смысл в том, что всё это необходимо не только знать, но и применять в формировании музыкальной культуры учащихся.

Исходя из данной концепции, мы сформулировали понятие и назвали его «состояние музыки», дефинируя его как особо возвышенное, гармонически-божественное душевно-духовное состояние, которое охватывает человека при проникновенном слушании,

исполнении или сочинении музыки. Но важно, чтобы это состояние не только возникло на короткий момент и потом исчезло (как правило, так и происходит). Важно, чтобы звучностьвибрация музыки сохранилась внутри нас, чтобы мы находились в этом состоянии как можно дольше или, может даже (в наивысшей форме) постоянно. То есть, чтобы это состояние стало «правилом жизни» нашего духа. Суть именно в этом. («Я бы хотел, чтобы жизнь протекала в человеке, как музыка Моцарта», - пишет философ Эмиль Сьоран [8, с. 40].) И только тогда музыка сможет нас возвысить, одухотворить, обожествить. Но для этого необходимо не только общаться «внешне» с музыкальным произведением (спеть, сыграть, прослушать), но и интериоризировать его. Под интериоризацией музыки мы понимаем преобразование «внешнего» звучания музыки во «внутреннее» её звучание-слышание, её перевод из физической реальности в душевно-духовную. В результате происходит своеобразное слияние с музыкой, растворение в её звуках. В поисках решения подобного рода задачи мы обосновали (научно), разработали (методически) и внедряем в практику метод под названием «интериоризация музыки».

Обозначенные в данной статье подходы к пониманию музыки (философский, музыкологический, психологический) легли в основу разработанного нами учебника по теории и методике преподавания музыки/музыкального воспитания [9], монографии и других работ, составляющих содержание докторской диссертации, посвящённой взаимосвязи названных областей [10]. Таким образом, была создана база, на основе которой стало

возможным адекватное понимание и претворение в жизнь той комплексной деятельности, которая называется музыкальным воспитанием в плане реализации его основной цели. Тематику диссертаций своих аспирантов автор старается направить в подобное же эпистемологическое русло. И всё это ради той, второй стороны цели музыкального воспитания – музыкальной культуры как неотъемлемой части духовной культуры.

Безусловно, реализация даже только первой части декларируемой цели - важная, непростая задача. Но одного этого недостаточно. Оставаясь при рассмотрении и освоении музыки только на уровне искусства, эстетики, художественного начала, невозможно достичь высшей цели. Отсюда и рассмотрение нами музыки не просто как искусства, а как сверхискусства, как сверхэстетического и сверххудожественного явления, то есть как духовной реальности. Музыка как искусство (= художественное ремесло) это только *ступень* к чему-то высшему 1 . Она может нас изменить лишь в том случае, если мы будем её воспринимать, понимать, общаться с ней на уровне сверхискусства. В противном случае она, давая нам то, что может принести в качестве художественного явления (мы берём у неё в этом плане, конечно, очень многое, но не всё), оставляет нас такими, какие мы есть, не достигнув наивысшей цели - преображения внутреннего (духовного, а не душевного) «я».

В этой связи мы проводим с различными категориями слушателей занятия (публичные и учебные) по раз-

витию способности духовного общения с музыкой, в основном, конечно, через слушание, то есть через то, что наиболее удобно любому человеку. Развитие (привитие) этой способности происходит путём проникновения в само звучание музыки, в сами звукосоставляющие компоненты музыкального дискурса, а не просто абстрактного размышления на фоне звучащей музыки. Ведь, повторяем, духовность не есть что-то находящееся вне или рядом с музыкой, но содержится в самой её материи, в её звуковой субстанции. Как известно, в музыке звук и смысл нераздельны. Не «звук несёт смысл» - «звук есть смысл». Адекватное общение «человек - музыка» происходит на уровне органически нерасторжимого единства звука-чувства, звука-мысли, звука-«я» во всей его целостности.

В этом контексте мы особым образом занимаемся таким аспектом данной проблемы, как музыкальное восприятие музыки. Здесь нет никакой тавтологии. Дело в том, что наиболее распространённый способ восприятии музыки - психологический. То есть в процессе восприятия наше «я» (сознание, психика) как бы отталкивается от звучания музыки и в сознании возникают различные ассоциации, идеи, воспоминания, эмоции, чувства личностного характера. (В нашей практике был даже случай, когда один из учащихся первого класса при слушании первой части «Маленькой ночной серенады» Моцарта ответил, что он представил себе, «как по дороге идёт коза».) Музыка в этом случае предстаёт в виде опре-

 $^{^1}$ На одном из мастер-классов великий дирижёр современности Серджиу Челибидаке при обмене несколькими вступительными фразами с аудиторией подытожил: «Я завидую вам, что вы знаете, что такое музыка!» [11, с. 13].

делённого фона для протекания всевозможных психических процессов. Но в самих звуках всё это не «написано»! Слушатель сам «присваивает» музыке определённое содержание. И это естественно, ибо наша психика построена ассоциативно.

Однако музыку можно воспринимать как собственно музыку (сложнейшая, но вполне естественная вещь!), то есть слушать, слышать, понимать, как «звуки общаются между собой», согласно собственной логике и собственному смыслу. В музыке происходят различные «события» (процессы) чисто музыкального характера. Таким образом, музыку можно воспринимать как музыку, в духе известного выражения «содержание музыки есть чисто музыкальное содержание». (Музыкальная семантика, как известно, одна из самых сложных и противоречивых в своём содержании областей музыкознания [12–14]. Но, как нам представляется, вариант восприятия музыки как музыки является наиболее адекватным природе и духу «искусства чистых звуков», каковым является музыка.)

В результате поисков образовался круг понятий (категорий), исследованием которых мы занимаемся. Сам процесс (понятие) слушания мы трактуем в трёх аспектах (и смыслах):

- а) как *физиологический* (просто слышу и наблюдаю то, что слышу);
- б) как *психологический* (при слушании возникают определённые чувства, эмоции, ассоциации и т. д.);
- в) как *духовный* процесс (глубинное переживание музыки, ведущее к внутренней трансформации) [15].

Отсюда – особый «статус» слушателя музыки. Понятие «слушатель музыки» – отдельная, не исследованная

во всей её значимости проблема. Однако она является решающей в деле общения (в любой форме и на любом уровне) человека с музыкой [16].

Статус слушателя музыки, «прав и обязанностей», развитие адекватных слушательских способностей (начиная с формирования элементарной дисциплины слуха), способности наблюдать (термин Б. В. Асафьева) движение-развитие музыки и т. п. - отдельная тема нашего исследования. Наш слух необходимо сначала дисциплинировать, так как он, особенно у современного человека, довольно рассеян. Полная, беспрерывная концентрация на движении музыкальнозвукового потока, как показывают наши наблюдения, сложнейшая задача даже для музыкантов! При слушании музыки слух, как правило, «соскальзывает» со звуковой линии, отвлекается, в том числе на невольные ассоциации, потеряв за это время многое из того, что каждый миг происходит в звуках. Это можно сравнить с тем, как если бы мы пролистывали, а не прочитывали книгу.

Настоящее слушание музыки – это поиск, исследование, ведущие к открытию. Музыку мы должны не слушать, а открывать, обнаруживать (Б. В. Асафьев): при теоретическом изучении – в нотах, при слушании или игре – в звуках. Следовательно, слушание – это творчество, как и сочинение, и исполнение. Слушатель творит образ в своём воображении; он, образ, может возникнуть только там. Не случайно эти два понятия однокоренные.

Открывать, прослеживать-наблюдать, воспринимать, трактовать, понимать, переживать, присваивать, переводить во внутренний мир музыку как музыку со своим специфическим содержанием, со своей божественнокосмической природой и со своими специфическими законами, сделать её достоянием нашего «я», заложив её энергию-гармонию в основу нашей внутренней сущности, - вот что означало бы, наверное, воспринимать музыку как музыку. Без перевода собственно музыкальной субстанции в субстанцию внутреннего порядка невозможно, по всей видимости, осуществить то, что называется музыкальной культурой, воспринимая её как часть духовной культуры.

Разработанная нами технология слушания музыкального произведения состоит из последовательных фаз слухового и слушательского прочтения произведения - от первоначального охвата общей картины до её интериоризации. (Её детальное раскрытие – тема отдельной статьи.) Общая методика слухового освоения произведения в принципе идентична процессу детальной проработки произведения исполнителем, только рабочий инструмент в данном случае не руки, не пальцы, не голос, а слух - главный музыкальный инструмент человека. В этом смысле слушание музыки становится полноценной музыкальной деятельностью, наряду с её исполнением и сочинением.

Изложенные постулаты мы имплементируем в каждодневную деятельность в самых различных формах: обновление школьных учебников по музыкальному воспитанию на новой основе; преподавание соответствующих дисциплин студентам; курсы повышения квалификации преподавателей; проведение лекций, семинаров, ворк-

шопов¹, мастер-классов, теле- и радиопередач с самой различной аудиторией; научные исследования и научные конференции; сотрудничество и обмен опытом с другими учебными и научными заведениями, в том числе зарубежными, и т. д.

Подводя итог данной «исповеди», хотим высказать важное, на наш взгляд, замечание. По сути, оно является определяющим в стремлении человека (любителя или специалиста) познать музыку в любой форме, а также в попытке сделать по отношению к ней определённые выводы. В связи с этим хотим напомнить главную идею предыдущей нашей статьи [15], а именно: музыка есть опыт; вне опыта музыки нет. Квинтэссенция музыкального опыта в нашем понимании - это переживание музыки. Поэтому все выводы, высказывания, суждения-рассуждения любого характера должны опираться на живое и как можно более сильное переживание исследуемой музыки. Этот принцип является для нас «законодательным». Если мы не слышим постоянно внутри себя её голос, все высказанные о ней мысли будут в лучшем случае полуправдой.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. *Gagim, Ion.* Muzica și filosofia [Текст] / I. Gagim. Chișinău : Știința, 2009. 160 р.
- Gagim, Ion. Sub semnul muzicii [Текст] / I. Gagim. – Chişinău : Ştiinţa, 2009. – 70 р.
- Gagim, Ion. Muzica: Experiențe metafizice [Текст] / І. Gagim. – Chișinău : Știința, 2012. – 88 р.
- Gagim, Ion. Stări de muzică [Tekct] /
 I. Gagim. Chişinău: Ştiinţa, 2014. 70 p.

 $^{^1\,}$ Воркшоп (*англ.* workshop) – коллектив, группа работников, созданная для дискуссии по какой-либо теме или для её разработки.

- Blaga, Lucian. Aforisme [Текст] / Lucian Blaga. – Bucureşti : Humanitas, 2008. – 352 р.
- 6. *Gagim, Ion.* Dimensiunea psihologică a muzicii [Текст] / I. Gagim. Iași : TIMPUL, 2003. 280 p.
- Ницие, Ф. La gaya scienza [Текст] / Ф. Ницше // Сочинения: в 2 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1990. – 829 с.
- Cioran şi muzica [Текст] / Red.: Vlad Zografi. – Bucureşti : Humanitas, 1996. – 124 р.
- 9. *Gagim, Ion.* Ştiinţa şi arta educaţiei muzicale [Текст] / I. Gagim. Chişinău : ARC, 2007. 223 р.
- 10. *Gagim, Ion.* Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale. Autoreferatul tezei de doctor habilitat în pedagogie [Текст] / I. Gagim. Chișinău : USM, 2004. 54 p.
- 11. *Celibidache, Sergiu*. Despre fenomenologia muzicală [Текст] / Sergiu Celibidache. București : Spandugino, 2012. 105 р.

- 12. *Кудряшов, А. Ю.* Теория музыкального содержания [Текст] / А. Ю. Кудряшов. М.: Планета музыки, 2010. 410 с.
- Казанцева, Л. Основы теории музыкального содержания [Текст] / Л. Казанцева. Астрахань: ГП АО ИПК «Волга», 2009. – 368 с.
- Теоdorescu-Сіосайна, L. Forme şi analize muzicale [Текст] / L. Teodorescu-Cіосайна. – Виситеştі : GRAFOART, 2014. – 315 с.
- Гажим, И. Переживание музыки как квинтэссенция музыкального опыта [Текст] / И. Гажим // Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО. – 2013. – № 3. – С. 18–27.
- Гажим, И. Необходимая инверсия, или
 О переосмыслении слушательского фактора в музыкальной науке [Текст] / И. Гажим // Музыкальное образование в современном мире: диалог времён. Ч. І. / отв. ред. Б. С. Рачина. СПб.: Изд-во РПГУ, 2010. С. 23–33.

٥.

НУЖНА ЛИ ФУТУРОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ?

М. С. Старчеус,

Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского

Аннотация. В статье показана необходимость сохранения неразрывной связи между принципами профессиональной подготовки и основами профессиональной практики музыкантов. Стремительно развивающиеся информационные технологии могут оказать деформирующее влияние на традиционные технологии обучения профессии и, как следствие, на уровень профессионализма и мастерства музыкантов в будущем. Обсуждаются прогнозы относительно вероятных сценариев развития музыкального образования. Согласно «прагматическому» сценарию, следует ожидать значительного снижения влияния личности Учителя, продуктивности воздействия Мастера на ученика, сжатия самого пространства учебно-профессионального взаимодействия в формировании музыканта. В соответствии с «охранительным» сценарием, основы обучения, отилифованные многими поколениями музыкантов, будут защищены как национально-культурное достояние. По третьему — «кластерному» — сценарию предполагается отыскать форму гармоничного сосуществования взаимоисключающих культурно-образовательных феноменов.

Ключевые слова: профессиональное образование, музыкальное образование, музыкальная футурология, сценарии развития образования, тьютор, профессионализм, традиции обучения, индивидуальный образовательный маршрут, средства виртуального обучения музыкантов, принцип фундаментальности в образовании.

Summary. The article shows the necessity to maintain a close connection between principles of training and the basis of musicians' professional practice. Rapidly developing Information Technologies can distort the traditional technologies and vocational training, and consequently, the level of professionalism and skill of musicians in the future. At the moment potential forecasts of the musical education scenarios are being discussed. According to the "pragmatic" scenario, one should expect a significant reduction of teacher's personality influence, the "Master's" productive impact on the student and the compression of space of their educational and professional interaction. In accordance with "enjoying the protection" scenario, training bases will be protected as a national cultural heritage polished by generations of musicians. On the third, "cluster" scenario a form of harmonious coexistence of conflicting cultural and educational phenomena is expected to be found.

Keywords: professional education, music education, musical futures, scenarios for the development of education, tutor, professionalism, tradition, training, individual educational route, virtual learning tools musicians, the principle of fundamentality in education.

ы живём в стремительно меняю-**У**щемся мире. Непрерывно обновляются технологии, ценности, личностные потребности поколений, виды профессий и представление о них. Всё это отражается в сфере профессионального образования, ориентированного на развивающуюся практику. Кажется, впервые в истории отчётливо заостряется противоречие между настоящим и будущим: вузы готовят специалистов, которым предстоит работать завтра, но каким оно будет? Что необходимо дать сегодняшнему студенту?

Образовательные процессы опираются на опыт прошлых поколений, и далеко не очевидно, какие устои и фрагменты этого опыта окажутся полезными, а какие «балластными» в контексте новейших и сверхновых технологий и ценностей. Система образования, как и другие сферы социальной жизни, модернизируется, но направленность обновлений подчинена актуальным текущим задачам самих образовательных процессов.

Описанное противоречие между настоящим и будущим, по мнению экспертов, имеет два решения. Первое заключается в том, чтобы в ходе профессиональной подготовки сформировать у будущих специалистов ненасыщаемую потребность в самообучении, самообразовании и обучить соответствующим навыкам. Молодой человек, умеющий отыскивать нужную достоверную информацию, способный активно развивать новые навыки и т. п., сможет быстрее адаптироваться к любым задачам и условиям изменяющейся профессиональной работы.

Второе решение опирается на прогнозирование ключевых тенденций, отработку возможных сценариев развития профессиональной деятельности, на основе которых и совершенствуется профессиональная подготовка в системе образования. Для такого решения необходимы инструменты, которыми обладает молодая наука футурология (от лат. futurum - будущее и греч. logos - учение). Футурология занимается моделированием будущего, её прогнозы востребованы в разных социальных областях настолько, что она становится самостоятельной новой профессией [1]. Впрочем, некоторые эксперты полагают, что оба решения следует реализовывать в связке, то есть параллельно и одновременно.

В области инженерно-технического и иных видов профессионального образования вопрос стоит примерно так: эффективность профессиональной подготовки сегодня зависит от вероятных сценариев развития профессиональной практики завтра. В сфере профессионального музыкального образования ситуация иная.

В работе музыканта радикальных изменений не предвидится. Как и столетия назад, музыканты будут выходить на сцену, исполняя любимые публикой классические шедевры и новые опусы современников; их домашняя работа над произведением, репетирование, записи на электронные носители (или иные, о которых мы ещё не знаем), работа в классе с учениками и т. д., скорее всего, сохранят свои особенности. Парадокс в том, что при сохранении базовой профессиональной практики происходят активные (и не без противоречий!) преобразования системы высшего музыкального образования. Частично они вызваны общим трендом, затрагивающим все области высшего образования. Но в то же время к ним

подталкивает и внутренняя потребность в повышении продуктивности обучения на всех уровнях. В области музыкального образования становится важным прогнозировать развитие самого образования, с тем чтобы сберечь накопленное и «случайно» не разрушить основы музыкально-творческой практики.

Музыкально-образовательной футурологии как самостоятельной области знаний пока ещё не существует. О возможных сценариях развития высшего музыкального образования можно говорить с очень большой долей условности. В контексте любого вероятного будущего обсуждение сегодняшних конкретных проблем будет скорее неким логическим их упорядочением, нежели поиском лучших решений. И всё же взгляд из моделируемого будущего небесполезен хотя бы потому, что он открывает возможность понять скрытый смысл некоторых сегодняшних тенденций и проблем музыкального образования.

На основе обобщения широкого круга источников (научных, научнометодических, публицистических) можно сконструировать три вероятных сценария развития профессионального музыкального образования.

«Прагматический» сценарий, то есть максимально ориентированный на практическую подготовку с использованием всех технологий будущего, которые только можно вообразить. В рамках этого сценария профессиональное образование может измениться радикальным образом. И выглядеть это может примерно так.

Российские музыкальные вузы (через Болонский процесс) становятся звеньями единой общеевропейской системы музыкального образования, где

международным языком общения неизбежно станет английский. Вузы будут широко использовать новые и новейшие технологии обучения, в первую очередь связанные со стремительной эволюцией электронных средств хранения и передачи информации [2].

Каждый студент обучается на основе разработанного для него группой специалистов вуза индивидуального образовательного маршрута, что исключает напрасную трату времени на «ненужные» ему дисциплины и повышает его конкурентоспособность на рынке труда, но главное - даёт ему возможность полноценно реализовать свои образовательные потребности, целенаправленно совершенствовать индивидуальные способности творческого профессионала. Педагоги (фактически по всем дисциплинам) превращаются в «дизайнеров образовательной среды». Роль педагога по специальности как наставника-мастера ограничивается и/или частично передаётся специальному вузовскому работнику - тьютору, курирующему индивидуальный образовательный процесс студента. (В связи с этим целесообразно напомнить, что тьюторство уходит вглубь истории Оксфорда и Кембриджа, зарождается в период до возникновения кафедр и единого учебного плана университета, когда сам студент выбирал предметы и курсы для изучения, их общее количество и последовательность в изучении.)

Эта педагогическая специальность прежде и в настоящее время связана с сопровождением учебной деятельности студента по реализации индивидуальной образовательной программы. Тьютор способен выполнять самые разные функции: репетитора, психолога, конфликтолога, правоведа, друга, консультанта, советни-

<u> 38</u>

ка дистанционного обучения в интернет-среде и проч. [3].

В будущем студент также получит возможность выбирать любые онлайнкурсы, что, кстати, по прогнозам исследователей, может привести к сокращению числа студентов дневного обучения даже в крупных и престижных вузах. Живое общение студента с однокашниками и педагогами в стенах alma mater сократится до минимума. Необходимый для получения диплома объём учебных дисциплин можно будет набрать, соединив онлайн-курсы разных вузов. Интернет будет приобретать всё большее значение не только в организации и контроле обучения (зачёты и экзамены по скайпу), но и в презентации и отборе специалистов на рынках профессионального труда.

«Прагматический» сценарий развития образования изменит формы накопления и приобретения профессиональных знаний. Их источником станут обширные базы данных, фиксирующие профессиональный опыт во всей его многосторонности, многовариантности - как он есть. В базе данных будут храниться: знания аксиоматические и спорные, «правильные» алгоритмы исполнительской работы и индивидуальные приспособления, типовые принципы и уникальные секреты мастерства, блестящие уроки выдающихся мастеров с одарёнными студентами и ошибочные педагогические решения вместе с их последствиями, описания разнообразпрофессиональных ситуаций, включая экстремальные, и т. п. Открытый доступ в единую базу данных снимает противоречия теории и практики. Пресловутые проблемы «профилизации» решаются в той мере и в том объёме, который необходим конкретному пользователю – студенту или педагогу – в конкретной ситуации его учения или работы.

В ходе подготовки придётся обучать студентов работать с базами данных, максимально сузив обязательную аудиторную учебную и учебно-исследовательскую их деятельность в данной области (в виде, например, рефератов). На основе баз данных будут создаваться тренинговые программы, игровые симуляторы типовых и редких ситуаций в музыкальном обучении учащихся всех типов и уровней одарённости. Интерактивное взаимодействие с игровыми симуляторами фактически похоронит работу с учебником и зачёт по «билетам». Интерактивные аудиовизуальные тесты наглядно продемонстрируют студенту последствия его неверных действий (неправильных ответов). Студент будущего сможет получать быстрый доступ к соответствующим базам данных любого музыкального вуза мира. (Возможно, сформируется единая база профессионального кального образования - общеевропейская или надрегиональная.)

При реализации данного сценария огромное значение неизбежно приобретут средства виртуального обучения. Например, студент сможет обудирижированию, работая с виртуальным хором или оркестром. Искусство компьютерного моделирования достигнет таких высот, что виртуальные хористы и оркестранты будут, как и «настоящие», реагировать на мимику, жесты, слова и, конечно же, на ошибки студента. Инструменталисты смогут освоить азы мастерства в виртуальных квартетах и иных ансамблях. Вокалисты смогут разучивать оперные партии в ансамблях с виртуальными партнёрами, набирая необходимый объём репертуара. Виртуальных помощников «обучат» играть или петь в строго выдержанной стилистике выдающихся мастеров и коллективов, а у студента появится выбор, с кем из виртуальных артистов (точнее, виртуальных двойников артиста) и в каком виртуальном коллективе он сможет попеть или поиграть. Развивающее значение таких виртуальных практик трудно переоценить.

Однако, как уже отмечалось, при реализации «прагматического» сценария может возникнуть совершенно новая проблема – дефицит межличностного общения и взаимодействия в процессе обучения, ведь в едином образовательном пространстве каждый реализует собственные цели, идёт своим путём, в своём темпе. Дефицит межличностного общения в условиях столь радикальной модернизации может стать разрушительным для обучения профессии музыканта.

Профессионализм музыканта приобретается в индивидуально-личностном общении с Мастером, в его творческой школе-мастерской [4], в профессиональной среде, которая выступает носителем художественных ценностей, норм профессиональной этики, критериев профессионального самоконтроля и самооценки и т. п. Профессионализм со всеми его тонкостями принципиально передаётся только от человека к человеку и только в опыте продуктивного творческого взаимодействия. И никакие, даже самые совершенные электронные средства не в состоянии воспроизвести или хотя бы просто зафиксировать это многозначное, динамичное, неповторимое в каждом моменте времени общение и взаимодействие.

«Охранительный» сценарий. консервативный в прямом и переносном смысле путь развития профессионального музыкального образования. Его основой выступает заметная сегодня общественная потребность максимально полного сбережения системы профессионального обучения музыкантов, сложившейся в нашей стране. Многие педагоги и знаменитые музыканты считают отечественную систему обучения музыкантов не только уникальной, но и подлежащей государственной охране как национальное достояние и культурная ценность. Стоит заметить, что, по мнению экспертов, традиционная система обучения обязательно сохранится в будущем, но лишь для формирования элитных специалистов - учёных, инженеров, музыкантов и др. Впрочем, на фоне стремительно развивающихся, отвоёвывающих в сфере образования всё новые и новые территории «гаджетов» и «софтов» возвращение к традиционным формам обучения может восприниматься уже не как «консервация», а как инновация в образовании.

Ценность сложившейся в России системы образования музыкантов заключается в принципиально сбалансированном сочетании высокого профессионализма и гуманитарной фундаментальности. Освоение основополагающих гуманитарных знаний, непреходящих культурных и художественных ценностей (в потенциале) формирует у музыканта системное, целостное, критическое мышление, способность видеть всё богатство контекстов и связей произведений музыкального искусства (философских, эстетических, историко-культурных, музыкально-исторических, музыкально-психологических и др.). Реализа-

ция принципа фундаментальности предполагает освоение ключевых понятий, базовых теорий и методологических принципов довольно широкого круга гуманитарных наук, обязательную учебно-исследовательскую работу студентов. Развитие образования при выборе этого сценария остаётся ориентированным на эталонные образцы профессионализма, шедевры искусства и мастерства, на наследие великих мастеров как основы живой музыкальной практики.

Конечно, принцип фундаментальности образования имеет и свои оборотные стороны, о которых знают все педагоги и студенты, над которыми ломают головы методисты и исследователи. Среди них в первую очередь следует назвать проблемы целостности знаний (пресловутые «межпредметные связи», «преемственность курсов» и т. п.), а также информационной избыточности по отношению к потребностям рынка труда и даже самой личности студента. Только часть студентов испытывает потребность в фундаментальных знаниях и обладает достаточным для их освоения уровнем развития. Но и не каждый педагог, ведущий гуманитарный курс, способен соответствующим образом мыслить и обучить такому мышлению своих студентов. Словом, «охранительный» сценарий поднимает старые и создаёт новые проблемы, требующие творческих решений.

«Кластерный» сценарий возможен только на пути компромиссов при модернизации образования. Кластер, как известно, – это совокупность любых самодостаточных объектов (явлений), которые функционируют как единое целое – не сливаясь, не объединяясь, а часто и не взаимодействуя.

В настоящее время широко распространено понятие «образовательный кластер», подразумевающее совокупность образовательных учреждений и предприятий определённого профиля, совместными усилиями которых повышается уровень профессионального образования в конкретном городе или регионе [5].

Однако в данном случае речь идёт о кластерных отношениях образовательных систем, то есть об объектах нематериальных, проявляющих себя как параллельные совокупности учебных отношений, творческих ценностей, а также представлений о них, реализуемых в образовательных процессах. Почему же тогда акцентируются именно кластерные, а не системные интеграционные связи образовательных систем? Можно привести, по крайней мере, два довода.

1. «Прагматический» и «охранительный» сценарии развития образования заключают в себе трудносовместимые системы ценностей. Скажем, в первом случае наследие предшественников – общедоступная база данных, которой пользуются при недостатке личного опыта, во втором – уникальные результаты творческой работы выдающихся музыкантов, непревзойдённые образцы профессионализма и мастерства.

Трактовка мастерства музыканта может сводиться к совокупности профессиональных компетенций или цениться как надпрофессиональное свойство, соотносимое с масштабом дарования и поглощённостью делом в большей степени, чем с профессиональной выучкой [6]. (Не всякий профессионал превращается в Мастера, как и не каждый Мастер является профессионалом в узком, точном смысле

этого слова.) Кластеризация позволяет при сохранении размежевания бережно развивать сам феномен школымастерской в обучении музыканта, не препятствуя радикальной модернизации музыкально-образовательных процессов в рамках индивидуальных образовательных маршрутов.

2. Ни один из сценариев не может функционировать отдельно от другого. «Заповедное» существование традиций высокопрофессиональной школымастерской окажется недолговечным, а тотальная модернизация образовательных процессов может стать разрушительной для уровня профессионализма новых поколений музыкантов. Радикальный сценарий так или иначе приведёт к диктату практических знаний над фундаментальными во всех дисциплинах и курсах. Педагогу по специальности останется лишь функция профессионального консультанта, точнее, одного из таковых... Ведь любой студент с помощью электронных технологий получит легальную возможность пройти школу профессионального совершенствования в классе любого педагога любого музыкального вуза и доступ к опыту всего профессионального сообщества по своей специальности. Правда, при этом студент теряет привилегию и счастье оказаться «именным» учеником профессиональной школы великого Учителя.

Судя по всему, развитие профессионального музыкального образования сдвигается в сторону «кластерного» сценария, хотя условия, при которых он может осуществиться как наиболее продуктивный в плане сохранения высокого уровня профессиональной подготовки музыкантов, пока неясны. Вывод кажется настолько очевидным, насколько и тривиальным: осмысление и решение музыкально-образовательных проблем будущего закладывается сегодня. Следовательно, вопрос, вынесенный в заголовок статьи, следует считать риторическим.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Ализар, А. Профессия футуролог [Электронный ресурс] / А. Ализар. Режим доступа: http://transhumanism-russia.ru/content/view/119/37
- 2. Образовательная геодемография России [Текст] / под ред. М. П. Карпенко. М.: Изд-во СГУ, 2011. 224 с.; [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.obrnauka.muh.ru/index.php?option=com_conte nt&view=egory&layout=blog&id=22&Item id=42
- 3. Кокамбо, Ю. Д., Скоробогатова, О. В. Тьюторство как новая форма взаимодействия участников образовательного процесса [Электронный ресурс] / Ю. Д. Кокамбо, О. В. Скоробогатова. Режим доступа: http://www.amursu.ru/attachments/article/9505/N60 20.pdf
- Фомин, В. П. Школа-мастерская как феномен культуры (к проблеме специфики профессионального музыкального образования) [Текст] / В. П. Фомин // Музыкальное образование личность культура. Сборник научных трудов Проблемной научно-исследовательской лаборатории музыки и музыкального образования. М.: Изд-во Московской государственной консерватории, 1989. С. 26–42.
- Смирнов, А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе [Текст] : монография / А. В. Смирнов. Казань : РИЦ «Школа», 2010. 102 с. ; [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://teka.rulitru.ru/docs/3/2729/conv_1/file1.pdf
- Старчеус, М. С. Личность музыканта [Текст] / М. С. Старчеус. – М.: Изд-во Московской государственной консерватории, 2012. – 848 с.

МУЗЫКАЛЬНОСТЬ: СУЩНОСТНОЕ КАЧЕСТВО ПРИРОДЫ ЧЕЛОВЕКА ИЛИ ОТЧУЖДЁННЫЙ ФЕНОМЕН?

3. Ш. Гаджиева,

Дагестанский государственный педагогический университет (Махачкала)

Ф. В. Малухова,

Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х. М. Бербекова (Нальчик)

А. В. Торопова,

Московский педагогический государственный университет

Аннотация. В статье раскрывается сущность различных трактовок понятия «музыкальность»: как комплекса специальных способностей, как базовой потребности человека и как атрибутивного качества человеческой психики — «языковости» его сознания. В качестве фактора, порождающего в онтогенезе и филогенезе феномен музыкальности, признаётся свойственная человеческому сознанию функция интонирования жизненно значимых переживаний. Обосновываются универсальные стадии-пласты становления и репрезентации ценностей музыкального сознания личности. Выделены универсальные истоки музыкально-языкового сознания, концептуализирована карта психосемантики восприятия музыки. На основе теоретической концепции интонирующего сознания А. В. Тороповой осмыслены актуальные трудности музыкального образования на Северном Кавказе, предложена методика развития восприятия музыки в аспекте музыкально-языкового сознания, включающего личностный, этнический и общечеловеческий уровни. Представлены результаты апробации экспериментальной методики, выводы и дискуссия по проблеме.

Ключевые слова: музыкальность, музыкальное сознание, этнокультурная идентичность, интонирование, музыкальные способности и потребности, архетипы интонирования, идентификация-отчуждение, развитие музыкального восприятия, методика музыкального образования.

Summary. The article reveals the essence of different interpretations of the concept of musicality: as a set of special abilities as a basic human need and as attributive quality of the human psyche – the language of his consciousness. Fact ambiguous relationship to the art of music characterizes the North Caucasus region today. The prevailing religion in the region Islam defines the guidelines in the formation of individual and social con-

sciousness inhabiting its peoples. Modern Islamist tendencies hinder the development of music education in the region. While high musicality inherent peoples inhabiting the region. As a factor in generating ontogenesis and phylogenesis phenomenon inherent musicality recognized human consciousness function of intonation vitally important experiences. Justified universal-stage strata formation and representation of values musical consciousness of the individual. Highlighted the universal language of music and the origins of consciousness, conceptualized map psychosemantics perception of music. Based on the theoretical concept of intoning consciousness A. V. Toropova interpreted topical problems of music education in the North Caucasus, the technique of music perception in terms of musical-language consciousness, including personal, ethnic and human level. Proposed and tested a method of music perception in a multiethnic region. The results of testing of the experimental procedure, the conclusions and discussion on the issue.

Keywords: musicality, musical consciousness, ethnic and cultural identity, intonating, musical abilities and needs, archetypes intonating, identification-exclusion, development of musical perception, methods of music education.

В Большом толковом словаре современного русского языка (под редакцией Д. Н. Ушакова) слово «музыкальность» определено как «одарённость в отношении музыки» [1]. В данном определении явственно прослеживается безусловность представления о музыкальности как качестве, проявляющемся и формирующемся исключительно в результате восприятия музыки. Однако при таком понимании музыкальности за рамками остаётся проблема порождения самого феномена музыки и, соответственно, музыкальности в ходе человеческой истории, её сопряжённости со всеми стадиями антропогенеза и присутствия во всех видах человеческого общества. Разработке данной проблемы в её антропогенетическом звучании посвящено совсем небольшое количество работ (Merriam [2], Орлов [3], Торопова [4]), притом что богатый этнографический материал говорит о важности музыкальной составляющей в этнической идентичности смысло-

оформлении национального характера, его «этоса» (Алексеев [5], Земцовский [6], Myers [7], Nettl [8]).

Направленность нашего исследования требует обращения к антропологическому дискурсу понятия «музыкальность», который рассматривает данный феномен как сущностное свойство человеческой психики, изначально обусловленную данность, пространство репрезентации которой не ограничивается ни сферой определённого вида деятельности (в данном случае музыкальной), ни временными рамками актуализирующегося здесь и сейчас сознания личности [4]. Нас интересует музыкальность как целостное свойство сознания, как языковая способность человека транслировать и постигать информацию об окружающем посредством интонирования во всевозможных (звуковых, пластических) формах.

Особую остроту обозначенная проблема приобретает в русле изучения закономерностей развития культур и сообществ с устоявшимся и да-

леко не всегда «дружественным» взглядом на музыку и её предназначение в жизни человека (в частности, это присуще исламскому фундаментализму [9; 10]).

Факт неоднозначного отношения к музыкальному искусству демонстрирует сегодня Северо-Кавказский регион, где современные молодые люди в качестве приоритетной избирают конфессиональную идентичность, противопоставляя её глобализму, вестернизации, русификации и прочим тенденциям, угрожающим, на их взгляд, идентичности. Превалирующая в данном регионе религия ислам определяет ориентиры в формировании индивидуального и общественного сознания населяющих его народностей.

Не преследуя цели дать развёрнутый анализ всех возможных толкований дозволенности или запрета на музыку и музыкальное исполнительство в различных общерелигиозных и внутриконфессиональных течениях ислама, мы попытаемся изучить, понять ментальное, этническое и конфессиональное самосознание и доказать его непротиворечивость сознанию музыкальному, музыкальности как атрибутивному качеству человеческой природы, её «языковости», говорящей о своих жизненных ценностях языком музыкальных интонаций.

Традиционным для современной науки является сформировавшееся в лоне музыковедения представление о понятии «музыкальность» в контексте обсуждения: проблем формирования музыкальной культуры личности; целей и задач общего, дополнительного и профессионального музыкального образования; сущности и возможностей развития способности к музы-

кальной деятельности и т. д. К музыкальности как особой способности или комплексу способностей и задатков относят дар ощущать ладофункциональные отношения звуков, обладание чувством ритма, музыкальной памятью, музыкальной фантазией и т. д. [11, с. 789]. «Музыкальность комплекс природных задатков, обеспечивающих возможность воспитания в человеке музыкального вкуса, способности полноценного восприятия музыки, подготовки из него музыканта-профессионала» [Там же]. Современной музыкальной психологией признаётся, что задатки музыкальности присущи каждому человеку, но зачастую они остаются невыявленными и неразвитыми [4]. К тому же не вполне ясно, что именно следует понимать под «природными задатками» музыкальности. Б. М. Теплов считал, что задатками являются анатомо-физиологические особенности, которые определяют успешное развитие способностей, и исследовал их в аспекте вклада некоторых свойств нервной системы [12].

Проблеме «корневой способности», или ядра внешних проявлений музыкальности, Б. М. Теплов посвятил свой труд «Психология музыкальных способностей» (1947). Как наиболее важные и общие для музыкальной деятельности он выделяет три основные музыкальные способности, составляющие ядро музыкальности: ладовое чувство, способность к слуховому представлению и музыкально-ритмическое чувство. Эти специальные музыкальные способности в качественно своеобразном их сочетании он и назвал музыкальностью, то есть её основным ядром [Там же, с. 209–211].

В такой структуре музыкальности в каждой способности есть две стороны - слуховая и эмоциональная (не случайно, характеризуя понятие, Б. М. Теплов выбирает слова «чувство» и «переживание») и два компонента - перцептивный (чувствительность к распознаванию характеристик интонационного процесса) и репродуктивный (яркость музыкальнообразного представления, «внутреннего слуха»). Способность к внутрислуховому представлению лежит в основе продуктивного творческого воображения музыкальными образами, а также в основе познавательной музыкальной активности личности и музыкальной памяти.

В эмоционально-слуховом комплексе главным показателем музыкальности Б. М. Теплов считал эмоциональную отзывчивость на музыку: «Музыка прежде всего есть путь к познанию огромного и содержательного мира человеческих чувств» [13, с. 109]; «Сама проблема музыкального переживания ставится... не как проблема эстетического переживания, а лишь как проблема "осмысленного", "содержательного" переживания» [Там же, с. 104]. Согласно Теплову, содержанием музыки являются чувства, эмоции, их жизнь, движение, развитие, конфликты. Вводя понятие «переживание», учёный подчёркивал неразрывное единство организмической (природной и индивидуальной) и культурной (знаковообщественной) составляющих музыкальных впечатлений и образов сознания. В то же время «полноценное музыкальное переживание зависит от умения различать особенности музыкальной ткани: высоту, громкость, окраску звука» [14, с. 9].

Подход Б. М. Теплова получил развитие в отечественной музыкальнопсихологической и педагогической науке в работах Л. Л. Бочкарёва, Н. А. Ветлугиной, А. Л. Готсдинера, В. Д. Остроменского, В. И. Петрушина, М. С. Старчеус, К. В. Тарасовой, Г. М. Цыпина и др.

А. Л. Готсдинер полагает, что музыкальность «выражается в особой восприимчивости индивида к звучащей музыке и повышенной впечатлительности от неё [15, с. 25]. В. И. Петрушин понимает её как способность «омузыкаленного восприятия и ви́дения мира, когда все впечатления от окружающей действительности у человека, обладающего этим свойством, имеют тенденцию к переживанию в форме музыкальных образов» [16, с. 21].

Данные высказывания развивают тепловское положение об особом отношении к музыке, или музыкальном отношении к миру, свойственном человеку музыкальному. Эти качества характеризуют некую особость сознания человека, его ипостась – Homo musicus.

В позициях учёных зачастую остаётся в тени один важнейший момент – признание за музыкальностью фундаментального свойства человеческой природы и психики, конкретнее, универсальности и специфичности музыкального сознания человека. Такой подход к музыкальности является весьма перспективным и даёт новый взгляд на её функции в психическом развитии человека как в онтогенезе, так и в филогенезе.

Итак, музыкальность присуща всем или только избранным? Врождённое это качество или приобретённое индивидом? Может ли быть ре-

конструировано общество без музыкальных проявлений и потребностей? Получить ответы на эти вопросы можно только, если рассматривать проблему музыкальности в антропологическом контексте.

Человек и его психика биосоциальны, или, другими словами, по меньшей мере двухфакторно детерминированы – природой, то есть врождёнными свойствами, и обществом, то есть воспитанием, образованием, культурой. Музыкальность как специфическое атрибутивное свойство человека также обусловлена двумя этими факторами – природными предпосылками и культурным влиянием.

Музыкальное сознание - видовое свойство человека, а значит, может быть рассмотрено и вне своих слуховых атрибутов. Музыкальность сознания базируется на более глубокой сенсорике и в норме развивается не только в опоре на слуховой анализатор. Яркие примеры развития «музыкальности без слуха» приводятся в работе уникального педагога-музыканта И. С. Белик: «Музыка против глухоты: Опыт индивидуальных занятий музыкой с неслышащими детьми по программе детской музыкальной школы» [17]. Опыт автора свидетельствует о музыкальности как общем свойстве сознания, а значит, о полимодальном музыкальном сознании против понимания музыки как явления чисто слухового. Музыкальноязыковое бытие человека и этнической, или социальной, общности может считаться феноменом смыслопорождающим, закрепляющим ностное отношение к факторам своего существования и развития.

Музыкальность, причём не только у отдельного человека, но и у целого вида – в антропогенезе, развивается, используя окружающие обстоятельства как материал для строительства музыкальной функции сознания и создавая культуру восприятия собственных достижений, соответствующую уровню её развития. Данная сентенция заставляет задуматься о природе отчуждения музыкального феномена в радикальных направлениях ислама в современном его виде как отчуждения своей чувственной составляющей и языка культуры, открывающего эту чувственность и чувствительность.

Справедливости ради надо заметить, что отчуждение музыкального феномена от природы базовых человеческих чувств в пользу эстетических норм и культурных знаков принадлежности к определённому кругу ценностей началось в самой музыкальной культуре, в её художественных формах и искусственно создаваемых стилях. Присутствие в музыкальности эстетического компонента говорит об особенностях музыкального сознания современного человека, об «эстетической дистанции» (Г. Орлов) между человеком и музыкой, чего не наблюдалось прежде. Во всех предшествующих эпохах и цивилизациях музыка больше, чем искусство, а значит, музыкальность – больше, чем эстетическая функция.

Концепция музыки до искусства и музыкальности до искусственности звучит в философско-музыковедческих трактатах Хазрата Инайят Хана [18], В. Мартынова [19].

Есть ли основания считать музыкальный феномен и чувствительность к интонированию природным свойством и потребностью человека?

По данным С. Н. Беляевой-Экземплярской [20], музыкальное воздействие охватывает обширные участки мозга – и коры, и подкорки, что даёт основание считать развитие функций мозга и сознания «в музыке» более целостным, полным, без ущемления древнейших зон психического. Психофизиологические корреляты взаимодействия с музыкой изучаются современной наукой в различных контекстах [21].

Для изучения этой стороны специфической сущности человека необходимо рождение особого дискурса знаний – музыкально-психологической антропологии. В этом научном дискурсе становится возможным разглядеть общественные и индивидуальные, цивилизационно-парадигмальные и этнические различия в порождении и восприятии музыкальных явлений. А разглядев различия, уже можно будет выделить общее, общечеловеческую функцию музыки и музыкального сознания.

Итак, методом анализа функций музыкальности в становлении идентичности может стать метод музыкально-антропологической компаративистики, сравнивающий типы интонирования и культурные формы музыкально-языкового сознания (жанры, стили, формообразование) в разных обществах, разных этнических культурах и конфессиональных сообществах. Выявление общих и специфических функций музыкального самопредъявления или отчуждения даст материал для обобщения тенденций к расширению сознания этноса, интеграции в мировой порядок (гармонию мира) или к сужению, редукции и отчуждению от мировой партитуры.

Антропологической функцией музыкального сознания, как уже не раз было заявлено (А. В. Торопова

[4; 22]), является запечатление и сохранение в звуковом символе жизненно значимых переживаний. Сама же интонационно-символическая деятельность может считаться орудием воспроизведения достигнутого и возделывания возможного в развитии человеческого в человеке.

«Делание личности» (самосозидание или саморазрушение) в процессе интонирования переживаний происходит по-разному: как энергообмен со средой, как приобщение к более общему слою переживаний (например, племенному мифу через участие в нём), как разотождествление, перенос в символический пласт межличностного «инобытия» внутреннего опыта переживаний – и приводит к ослаблению «внутреннего давления» интенсивности эмоций.

Категория музыкальности может быть рассмотрена как психический феномен, присущий как личности, так и этносу, поскольку имеет черты психической организации опыта переживаний, носителем которого является как отдельный человек, так и этнокультурная общность в целом. Согласно В. С. Мухиной, основными механизмами развития сознания и самосознания личности являются идентификация И обособление с. 382]. Вхождение личности в интонационно-символическое поле общественного музыкального сознания также подчинено действию этих механизмов, причём на разных уровнях: личности - в этносе и культуре (или субкультуре), этноса - в общечеловеческом поле музыкально-интонированных символов.

Для чего такая функция – вынесение в интонационно-символическую реальность многообразия жизнен-

ных и художественных переживаний – появилась в филогенезе человеческой психики и заново рождается в онтогенезе?

Музыкальность обеспечила человеку возможность:

- создавать музыку как «другую реальность», как способ самопознания, а впоследствии передавать смысл, заключённый в интонационных символах, порождаемых бессознательно, своему роду, человечеству;
- с помощью интонационных знаков и символов *стимулировать оптимальные функциональные состояния*, запускать функции усиления или избрания мотива деятельности;
- владеть самотерапией (регуляцией состояний, трансформацией, коррекцией, реабилитацией через механизмы катарсиса, компенсации и т. д.), позволяющей вернуть и тренировать динамическую устойчивость психики;
- сохранять в музыкальных произведениях антропологически значимые психические программы, состояния, процессы, образы, переживания;
- управлять будущим музыка есть скрытое управление будущим, поскольку смена стилей подчас объясняется не причинами в прошлом культуры, а «притяжением будущим» (выражение Н. А. Бернштейна);
- обрести один из способов негэнтропийного взаимодействия с окружающей жизненной и информационной средой. Музыкальный символ как свёрнутое переживание даёт экономию энергии, энерговыигрыш при воспроизведении, позволяющем входить в нужное психическое состояние через символ, а не в реальном акте повторного развёрнутого переживания. Так, в ритуалах поминовения плач по умершему симво-

лически разворачивает образы памяти и переживания утраты вместо того, чтобы заново переживать в реальности понесённую утрату. Ярким примером «энерговыигрышного вхождения» в нужное возвышенное состояние в православной литургии является интонирование-распевание «Символа веры» и других молитв и песнопений. Интонация-призыв муллы с минарета также служит цели быстрого достижения необходимого для молитвы состояния сознания верующих.

Феномен музыкальности в филогенезе и онтогенезе становления человеческого сознания порождён свойственной ему функцией интонирования как акта обратной связи для всех остальных психических отправлений и явлений. Интонирование сопровождает становление эмоциональной сферы в спонтанных выкриках и гулениях, кличах и стонах, когнитивной сферы в звуковом сопровождении интеллектуальной активности или тупика, сопровождает мотивационно-волевые акты или отказ от них.

Функция интонирования во всех его проявлениях – звукопись течения психической жизни, всех отражённых в сознании реальностей, то есть преодоление «немоты» психики.

Звуковой символ, как считает Лама Анагарика Говинда, лежит в основе становления сознания как «процесса одухотворения индивидуализированной космической целостности» [24, с. 207]. Акт переживания субъекта становится актом становления сознания в творческом процессе звукосимволического «наименования, формулирования», то есть интонирования. Таким образом, акт интонирования становится уже не только аффективно-интеллектуальным актом, ак-

том познания, но и актом «внутреннего ландшафтом их территории. Напр делания» [4; 22; 25; 26]. мер, «долинные», «равнинные» кул

Обращение к истокам феномена знакового интонирования позволило выделить некоторые русла происхождения интонационных знаков, связанные с развитием свойств восприятия и обозначений реальностей, которые породили разного рода языковые элементы.

В исследовании А. В. Тороповой выделены следующие истоки знакового интонирования [25]:

1. Интонирование опыта телесности бытия человека.

Узнавание, управление, подчинение и развитие собственной телесности (координация физических действий), реализуемые в аналоговых связях интонационных символов и движений. Пример - психологическое воздействие танцевальных движений всех народов с соответствующим звуковым сопровождением. Этот источник становления музыкально-языкового сознания можно назвать интонированием опыта телесности существования, и именно благодаря ему музыкальная интонация содержит в себе свёрнутое движение, которое слушатель расшифровывает бессознательно и начинает двигательно соинтонировать: либо подхлопывать ладонями, либо отстукивать ногой подразумеваемый шаг, либо пританцовывать [25, c. 167].

2. Интонирование опыта ландшафтности бытия человека.

Ориентация, освоение и подчинение окружающего ландшафтного пространства с помощью звука – древнейший локационно-познавательный инструмент психики. Психологический смысл этнических стилей музыкального языка во многом определяется

ландшафтом их территории. Например, «долинные», «равнинные» культуры и культуры «горные» различаются соответственно тенденциями к линеарности и «горизонтальному измерению» музыкального образа или к «вертикали», гармоническому мышлению в интонировании. Этот источник становления музыкально-языкового сознания можно назвать интонированием опыта ландшафтности существования [Там же, с. 168].

3. Интонирование опыта социального взаимодействия.

Взаимодействие, вступление в контакт, обмен эмоциональными посланиями с представителями общества «своих» и «чужих» отражает коммуникативную функцию интонирования. Психологический смысл «племенных» типов музыкальной интонационности – в присоединении к «своим» или в отделении от «других». Этот источник становления музыкально-языкового сознания можно назвать интонированием опыта социального взаимодействия [Там же].

4. Интонирование опыта мистической сопричастности.

Опыт изменённого состояния сознания (контакт с непознаваемыми силами и энергиями, «пиковые» переживания, способствующие просветлению, озарению, открытию - всему тому, что называют иногда сверхсознанием) также интонируется человеком. Этот источник смыслового строения музыкального сознания можно назвать интонированием опыта мистической сопричастности, или «пиковых» переживаний. При этом сами звуковые символы обогащаются и отягощаются высшим смыслом только благодаря использующему эти интонации сознанию [Там же].

Лама Анагарика Говинда пишет: «...сила и воздействие мантры зависят от духовной установки, знания и ответственности данного человека. Шабда, или звучание мантры, - это не физический звук (хотя и может сопровождаться таковым), но духовный» [24, с. 209]. И ещё важная мысль, акцентирующая развитие внутренних психических феноменов интонирования: «Мантры действуют не в силу собственной магической природы, но исключительно благодаря и посредством всецело воспринявшего их разума. Сами по себе они не обладают никаким запасом энергии; они лишь средство для концентрации уже существующих помимо нас сил» [Там же], сил интонированного символа веры.

По нашему мнению, путь становления интонирующего слоя сознания таков:

- 1. Субъективная спонтанная интонема, маркирующая переживание.
- 2. Культурно обусловленная и отработанная в социуме приблизительная интонация.
- 3. Фиксированный музыкальный символ и его знак (закреплённый в устном ритуале или письменной форме).

Интонемы сознания образуют единую знаковую реальность, распадаясь в культуре на отдельные формы интонирования: пластические, статические, звуковые. Каждая форма интонирующего сознания закрепляется в соответствующей языковой системе.

В феномене музыкального сознания и в природе музыкального символа присутствует синкретическое единство с другими *интонемами сознания* – движением, визуальными знаками, вербальным выражением. Оно сопря-

жено с общественным полем существования музыкальных знаков и символов и произрастает из общего слоя первичных психических функций, а именно интонирующей функции психики. Звукосимволическая форма интонированных переживаний и является собственно музыкальным феноменом. Этот феномен никогда не теряет глубинной связи с единым полем синкретичных интонем как целостных знаков переживаний.

«В акте звукосимволического интонирования событий психической жизни человека звучит различное количество "голосов культуры" и их сочетаний. Это явление психической жизни человека как одно из её качеств было точно названо М. М. Бахтиным полифоничностью сознания. Это означает, что индивидуальное сознание вступает в диалог, как внешний, так и внутренний, с этими голосами. Из них и складывается музыкальное сознание личности, его музыкальность и общая структура личности субъекта этой полифонии» [4, с. 110].

Почему проблема отношения к музыке в исламском фундаментализме является сегодня внутренним противоречием содержания, да и самой возможности музыкального образования в регионе Северного Кавказа? Почему это стало остро чувствоваться именно сейчас?

Школы и студенческие аудитории региона многонациональны по составу, следовательно, глубинные внутренние установки на восприятие музыки, в условиях которых происходит понимание интонированного сообщения, многообразны.

Единым знаменателем многообразия этнических установок и идентичностей в регионе исторически стал ислам, заменивший множественность обликов населяющих Кавказ народов общеконфессиональным «знаком» разделяемых ценностей. Этот «знак» имеет свой интонированный символ веры, призванный заменить и вытеснить все прочие формы видимой и слышимой символизации опыта: родовое интонирование, потребности в самовыражении и сочувствии - соинтонирование этническим соседям, ближним и дальним, интонационное предъявление мастерства в мусических искусствах как визитной карточки народа, села, семьи.

В таких условиях от педагога-музыканта требуется умение опираться на всю полифонию музыкального сознания жителей региона, на музыкальные традиции не только европейской и русской культур, но и в первую очередь на традиции национальных культур, представители которых входят в состав школьного класса или студенческого коллектива. Здесь возникает педагогическая задача нахождения механизмов проникновения в новые слои музыки для той или иной группы слушателей.

А. В. Тороповой был предложен концепт «карта психосемантики музыкально-языкового сознания», где базовым признан уровень «праформ, или архетипов интонирования, - общечеловеческих энерго-временных паттернов выражения переживания, универсалий музыкальных языков»; вторым назван уровень «культурно-конвенциональных языковых стереотипов интонирования переживаний (этнокультурный интонационный словарь речевого, жестового и музыкального интонирования)» и третьим - «проверенные временем художественные образцы интонационно-семиотических формул, закрепившиеся знаки этнокультуры, проявляемые в языковых ветвях сознания и маркирующие его этнокультурную идентичность» [25, с. 79–80].

Ha основе этой концепции Ф. В. Малуховой была создана и апробирована методика развития способности к восприятию музыки и потребности в ней в ситуации взаимодействия различных этнических культур. На первой стадии в процессе знакомства с символами культуры, заключёнными в мифах, изобразительном искусстве, танцевальной пластике, декоративно-прикладном искусстве, традиционных костюмах, происходит погружение в родовое особенное и общее этнокультурное поле народов, населяющих регион.

Главный акцент в разработанной методике предлагается делать на полученных ощущениях, чтобы зафиксировать то, что пережили и прочувствовали слушатели, а не то, что думают или «боятся думать» по этому поводу. «В процессе такого сосредоточения на глубинных ощущениях, резонансе с протоинтонациями музыкальных образцов, как показывает серия занятий, значения наполняются эмоционально чувственным содержанием, начинают как бы произрастать изнутри учащихся» [26, с. 4–5].

На второй стадии происходит освоение конвенциональных средств выражения глубинных архетипов (архетипов интонирования, предложенных А. В. Тороповой [4; 22; 25; 28]) в определённом музыкальном языке и «знаковых» музыкальных произведениях.

Эксперимент проводился на базе Кабардино-Балкарского государственного университета со студентами 3 курса, в основном не имеющими базового музыкального образования

(N = 40 человек). Испытуемые были поделены на две группы – экспериментальную (20 человек) и контрольную (20 человек). Педагогический эксперимент предусматривал анкетирование и самоотчёты студентов, а также выполнение ими практических заданий, составленных по принципу музыкально-тестовых упражнений. Результаты исследования на начальном и заключительном этапах представлены в табл. 1 и 2.

Результаты психодиагностики в экспериментальной и контрольной группах демонстрируют высокую эффективность в означенном направлении педагогического процесса, основанного на предлагаемой методике. Категоризация музыкальных произведений при восприятии по принципу архетипического аналога ведёт к формированию багажа интонаций, из которых складываются новые стереотипы восприятия. Новые стереотипы восприятия и знания о языковых нормах у студентов появляются не механически, они подготавливаются и подкрепляются впечатлениями, полученными благодаря использованию развития способности методики к восприятию музыки.

При такой организации «диалога культур» происходит расширение музыкально-эстетического пространства восприятия студентов, вхождение их в новые пласты ранее неизвестной музыки. Более того, при сопоставлении с иными этномузыкальными традициями собственная национальная культура высвечивается по-новому.

Представленная методика опирается на развитие психолого-педагогическими средствами музыкально-языковой способности учащихся как ориентира в музыкально-антропологических координатах общечеловеческих ценностей и включает следующие аспекты:

- а) актуализацию глубинных *архетипов музыкального языка* в восприятии учащегося;
- б) *освоение конвенциональных средств* выражения глубинных архетипов в определённом музыкальном языке.

Опытно-экспериментальное исследование показало педагогическую эффективность предлагаемой методики развития способности к восприятию музыки иной этнокультурной традиции. Данная методика являет собой интересный опыт развития музыкального восприятия универсальных

Таблица 1 Уровни восприятия музыки студентами на начальном этапе исследования

•	•				
Fo. / To /	Уровень восприятия				
Группа	высокий средний		низкий		
экспериментальная	5%	50%	45%		
контрольная	15%	45%	40%		

Таблица 2 Уровни восприятия музыки студентами на заключительном этапе исследования

Fourte	Уровень восприятия				
Группа	высокий	высокий средний			
экспериментальная	40%	55%	5%		
контрольная	20%	50%	30%		

ценностей в различных этнокультурных образцах и художественных стилях. Путь познания эмоциональносмысловых пластов музыкальной культуры любого народа представить как движение от наблюдения (восприятия музыки) к описанию (характеристике воспринятых явлений), а от описания - к пониманию в единстве эмоциональной расшифровки и освоения логики музыкального языка (в соответствии с принципом единства аффекта и интеллекта в образовательном процессе). На этом пути появляется возможность поменять психологическую установку от «отторжения» того или иного стиля на готовность к его восприятию. В ситуации «полипривлечение разнообэтнизма» разного этномузыкального материала особенно оправданно.

Нам видится, что, показав путь антропологического погружения в музыкальные языки выражения универсальных и этнокультурных ценностей, мы можем научить наших учащихся не противопоставлять конфессиональные ценности художественным образам, а увидеть общее и особенное в них, говорящее разными языками, разными интонационными символами. Многообразие музыкальных традиций народов, исповедующих ислам, показывает, как разнообразен опыт мистической сопричастности Единому, как бесконечно богат мир тропинками к нему и как песнопения ведут душу к мировой гармонии многообразия, тогда как отчуждение музыки и навязанная немота могут привести к схлопыванию в невыразимое Ничто.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка [Электронный ресурс] / Д. Н. Ушаков. Режим доступа: http://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ushakov-term-30425.htm (дата обращения: 30.02.2015).
- Merriam, A. O. The anthropology of music [Text] / A. O. Merriam. – Evanston: Northwestern University Press, 1964. – 358 p.
- Орлов, Г. Древо музыки [Текст] / Г. Орлов. СПб. : Советский композитор, С.-Петербург. отд-ние ; Вашингтон : Frager, 1992. – 408 с.
- Торопова, А. В. Интонирующая природа психики [Текст] / А. В. Торопова. – М. : Ритм, 2013. – 340 с.
- Алексеев, Э. Е. Раннефольклорное интонирование: Звуковысотный аспект [Текст] / Э. Е. Алексеев. – М.: Советский композитор, 1986. – 240 с.
- Земцовский, И. И. Артикуляция фольклора как знак этнической культуры [Текст] / И. И. Земцовский // Этнознаковые функции культуры. М.: Наука, 1991. С. 152–189.
- Myers, H. Ethnomusicology [Text] / H. Myers // Ethnomusicology: an Introduction, ed. Helen Myers. New York: Norton, 1992. P. 3–18.
- 8. *Nettl, B.* In the Beginning. The Study of Ethnomusicology: Thirty-one Issues and Concepts [Text] / B. Nettl. Urbana: University of Illinois, 2005. 528 p.
- 9. Музыка в исламе: отношение ислама к музыке [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://islam-today.ru/music-ofislam (дата обращения: 10.03.2015).
- Решающее слово в споре относительно музыки и песен в исламе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://toislam. ws/books-fikh/175-muzika (дата обращения: 10.03.2015).
- 11. Музыкальность [Текст] // Музыкальная энциклопедия: в 6 т. Т. 3. / гл. ред. Ю. В. Келдыш. М.: Советская энциклопедия: Советский композитор, 1976. С. 789.

- Теплов, Б. М. Избранные труды [Текст]:
 в 2 т. Т. 1 / Б. М. Теплов / ред.-сост., вступ.
 ст. и коммент. Н. С. Лейтес, И. В. Равич-Шербо. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
- Теплов, Б. М. О музыкальном переживании [Текст] / Б. М. Теплов // Психология и психофизиология индивидуальных различий. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. С. 104–132.
- Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей [Текст] / К. В. Тарасова. – М.: Педагогика, 1988. – 173 с.
- Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология [Текст] / А. Л. Готсдинер. – М.: Издво МАНПО, 1993. – 192 с.
- Петрушин, В. И. Музыкальная психология [Текст] / В. И. Петрушин. – М.: Пассим, 1994. – 304 с.
- Белик, И. С. Музыка против глухоты: Опыт индивидуальных занятий музыкой с неслышащими детьми по программе детской музыкальной школы [Текст] / И. С. Белик. – М.: Владос, 2000. – 160 с.
- Хазрат Инайят Хан. Мистицизм звука [Текст] / Хазрат Инайят Хан. – М.: Сфера, 1998. – 336 с.
- Мартынов, В. И. Пение, игра и молитва в русской богослужебнопевческой системе [Текст] / В. И. Мартынов. – М.: Филология, 1997. – 208 с.
- Беляева-Экземплярская, С. Н. Эмоциональная сторона восприятия музыки [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / С. Н. Беляева-Экземплярская // Научный архив ПИ РАО. Ф. 19. 1952.
- 21. Торопова, А. В., Симакова, И. Н., Кабардов, М. К., Базанова, О. М. Подходы к исследованию психофизиологических характеристик восприятия музыки различных культурных традиций [Текст] /

- А. В. Торопова, И. Н. Симакова, М. К. Кабардов, О. М. Базанова // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 124–134.
- Торопова, А. В. Генез музыкального сознания [Текст] / А. В. Торопова // Развитие личности. 2010. № 2. С. 65–75.
- Мухина, В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) [Текст] / В. С. Мухина. 2-е изд., испр. и доп. М.: Прометей, 2010. 1088 с.
- Лама Анагарика Говинда. Психология раннего буддизма. Основы тибетского мистицизма [Текст] / Анагарика Говинда, Лама. СПб.: Изд-во «Андреев и сыновья», 1993. 470 с.
- Торопова, А. В. Феномен интонирования в генезисе музыкально-языкового сознания [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / А. В. Торопова. – М.: [б. и.], 2014. – 337 с.
- 26. Торопова, А. В. Феномен интонирования как антропологический ориентир сохранения и воспроизведения облика человека определённой культуры [Текст] / А. В. Торопова // Вестник Православного Свято-Тихоновского государственного университета. 2014. № 3. С. 72–84.
- 27. *Малухова, Ф. В.* Развитие восприятия музыки различных этнических традиций у будущих учителей (на материале адыгской музыкальной культуры) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ф. В. Малухова. М., 1998. 16 с.
- Toropova, A. V. Archetype of music perception" projective test for musical students training [Text] / A. V. Toropova // 2nd International Congress on Neurobiology, Clinical Psychopharmacology & Treatment Guidance 24–27.11.2011. Thessaloniki: Bristol-Myers Squibb. P. 96–97.

СУЩНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА И ЕГО СПЕЦИФИКА В МУЗЫКЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

С. А. Гильманов,

Югорский государственный университет (Ханты-Мансийск)

Аннотация. В статье предложен психологический подход к пониманию сущности художественного образа и его специфики в музыкальном искусстве, приводятся материалы эмпирических исследований автора, изложены некоторые педагогические выводы и рекомендации. Художественный образ - процесс и результат чувственной гештальтной презентации смысловых посылов конкретного произведения искусства, возникающей в психике человека при его взаимодействии с этим произведением. Освоение человеком произведения искусства осуществляется через переходы от «считывания» в тексте чувственных сигналов к пониманию формы и построению смысловых «сгустков» произведения, а художественный образ формируется при замыкании смыслов на чувственность в виде сенсорно-наглядного, эмоционально окрашенного образа. Положения автора подтверждаются материалами эмпирических исследований, в которых испытуемые выполняли анализ музыкальных произведений, сочиняли музыку, угадывали названия картин К. Чюрлёниса из цикла «Сонаты». Основные педагогические рекомендации касаются некоторых факторов и способов стимулирования развития способностей к формированию художественного образа: индивидуальность учителя, подбор музыкальных произведений, отдельные приёмы обучения.

Ключевые слова: художественный образ, музыка; чувственные, текстовые, смысловые стороны произведения искусства и художественного образа; психические механизмы «достройки» художественного образа произведения искусства; музыкальное образование.

Abstract. This paper proposes a psychological approach to understanding the essence of the artistic image and its specificity in music. Materials of empirical studies of the author, pedagogical conclusions and recommendations are described. Artistic image is the process and the result of the sensual gestalt presentation of the semantic "promises" of a particular work of art that occurs in the human psyche when it is interacting with this work. Mastering of works of art fulfills through the transition from "reading" in the text of sensory signals and denotations to the understanding of the form of work and to the construction of meaning "clots" of the work. The artistic image is formed by "closing" sense to the sensuality as a sensory-visual, emotionally colored image. The provisions of the author confirmed by the materials of empirical studies in which subjects performed an analysis of musical works, composed music, guessed the name of K. Čiurlionis's paintings from his cycle "Sonatas". The main pedagogical recommendations relate to some factors

and ways to promote the development of abilities to the formation of the artistic image: the individuality of teacher, selection of music, some techniques of teaching.

Keywords: artistic image, music; sensual, text, conceptual side of art and the artistic image; mental mechanisms "completion" of the artistic image works of art, music education.

онятие художественного образа **Д**является одной из центральных категорий в философской эстетике и искусствознании. В широком смысле под этим термином чаще всего понимают художественное отражение действительности, облечённое в форму конкретного явления. Однако трактовки исследователями объёма и содержания понятия весьма различаются. Художественный образ понимается, например, как «первоатом, ядро искусства», «способ воплощения действительности... передающийся в конкретно-чувственной, жизневоплощающей модели» [1, с. 195], «зримое выражение глубоких сущностей и всеобщих закономерностей в индивидуальном, конкретном проявлении» [2, с. 426]. А. В. Гулыга выделяет два значения термина «художественный образ в эстетике»: 1) «микрообраз», знак, некая элементарная частица художественного («образ-образование»), мышления специфическая для каждого вида искусства; 2) «образ-изображение», «макрообраз», «синтетический образ» -«портрет человека, картина эпохи и т. д.». Автор считает, что «не каждый вид искусства в состоянии давать целостные картины действительности. Подобную образность знают лишь некоторые виды искусства - живопись, литература, театр, кино; её практически нет в музыке и архитектуре, где художественное произведение в целом остаётся на уровне "микрообразов"» [3, с. 163-164]. Философы отмечают,

что «художественный образ отличается от обычных эстетических представлений волевым, эмоциональным преобразованием материала действительности, что и определяет его как художественную идею» [2, с. 357], выделяют первичные художественные образы, зафиксированные в художественном произведении как результат творчества художника, и вторичные, которые возникают в сознании читателя, зрителя или слушателя, являясь, по сути, «"произведениями" читателей, слушателей и зрителей» [4, с. 152].

Можно сказать, что художественный образ понимается и как персонифицированный компонент произведения (образ литературного героя, изображение человека или пейзажа, лейтмотив музыкального произведения и др.), и как определённый «денотат» отображённого в произведении (образ красоты, России, мятущейся души и проч.), и как изобразительная, выразительная сторона произведения, и как воплощение идеи произведения искусства.

Сложность трактовки понятия возрастает при обращении к искусству музыки: здесь трудно найти признаки персонифицированных компонентов произведений, выявить «денотат» отображаемого в музыке; кроме того, слабо выражена прямая изобразительность (за исключением звукоподражательных приёмов), а идеи произведений вряд ли могут быть однозначно сформулированы. Несмот-

ря на это, теоретики и практики музыкальной деятельности постоянно обращаются к понятию художественного образа. Трактовки содержания и объёма понятия и здесь очень разнообразны: художественным образом называют образы эмоций и чувств («радостный образ», «образ печали» «образное воплощение задумчивости», «образ любви» и др.), жанровые признаки (лирические, драматические, эпические и прочие образы), явления, имеющие внемузыкальное содержание («образ судьбы», «мужественный образ», «образ народа» и др.).

Назвав первую главу своей книги «Об искусстве фортепьянной игры» «Художественный образ музыкального произведения», Г. Г. Нейгауз начинает её с заявления, что «этот заголовок вызывает во мне сомнение», и спрашивает: «Но что же такое "художественный образ музыкального произведения", если это не сама музыка, живая звуковая материя, музыкальная речь с её закономерностями и с её составными частями, именуемыми мелодией, гармонией, полифонией и т. д., с определённым формальным строением, эмоциональным и поэтическим содержанием?» [5, с. 12]. В широком смысле рассматривает художественный образ в музыке и В. К. Суханцева, считающая, что он складывается в направлении «структура - процесс - система» при основополагающем значении художественной идеи (замысла), и высшим по иерархии образованием здесь является целостный комплекс «структура - процесс - система» (кСПС), а своеобразной социально-художественной «молекулой» - ритмоинтонационный комплекс (РИК) [6, с. 130].

В определённом смысле понятие «художественный образ», как показывает анализ его употребления в работах специалистов, настолько приближается по объёму к понятиям искусства в целом и художественного произведения, что почти теряет своё содержание. Что же заставляет теоретиков и практиков использовать его вновь и вновь? На наш взгляд, для этого, помимо привычности словосочетания, есть и иные, глубинные причины, которые требуют обращения к сущностным признакам искусства, к роли эстетического и художественного в нём, к свойствам произведения как формы и способа существования искусства, к механизмам работы психики «в режиме художественности». Такое рассмотрение позволит выявить и некоторые педагогические следствия, указать на определённые ориентиры в музыкальном обучении и воспитании. В предлагаемой статье мы постараемся представить свой взгляд на природу художественного образа в искусстве, его специфику в искусстве музыкальном и сформулировать некоторые педагогические следствия из предложенного подхода.

Мы считаем, что художественный образ - процесс и результат чувственной гештальтной презентации смысловых посылов конкретного произведения искусства, возникающей в психике человека при его взаимодействии с этим произведением. Понятие художественного образа потому занимает в искусствознании центральное место и упоминается так часто, что фиксирует сразу несколько важнейших признаков искусства, актуализируемых при взаимодействии психики и художественного произведения: чувственный центр соединения психики и произведения искусства при его создании и восприятии, объединение рациональных и

смысловых сторон произведения, динамику взаимодействия сторон («слоёв») произведения и психики, характеристик осознанности и неосознанности, звенья такого взаимодействия и др. Поясним нашу точку зрения.

Искусство как эстетически выраженный способ реализации потребности человека и общества в осмыслении жизнедеятельности, в гармонизации отношений, в самосозерцании существует только через произведения - чувственно и знаково воплощённые смысловые «сгустки», переживаемые и оформляемые в текстах творцом произведения, воссоздаваемые и переживаемые читателем, слушателем, зрителем при взаимодействии с текстами произведения. Поэтому в самом произведении можно выделить чувственную (чувственно воспринимаемый и переживаемый в эмоциях материал), текстовую (как систему сигналов, знаков, выстроенных как языковое сообщение, предназначенное для коммуникации и имеющее уникальную форму) и смысловую (намёки, призывы к поискам личностных и культурных смыслов, к интерпретации произведения) стороны.

Форма и содержание произведения – и как его внешний и внутренний остов, и как способ знакового выражения – представлены в тексте, система знаков которого («язык искусства») всегда строится таким образом, чтобы и материальные носители знаков, и комбинации самих знаков (текст как «речь» произведения) выражали и чувственность, и смысл, связывали «верх» и «низ». Эти стороны, «слои» произведения релевантны структуре культуры и психическим механизмам взаимодействия с произведением искусства: духов-

ные, рациональные и прагматические слои культуры, ценностно-мотивационные, интеллектуальные, чувственно-эмоциональные и волевые стороны психики обусловлены целостностью и взаимообусловленностью жизнедеятельности человека и общества. Заметим, что в сознании эти слои представлены как осознаваемые или неосознаваемые, а переходы сознательного в бессознательное и наоборот, преодоление разрывов между ними и составляют механизмы динамики психических механизмов при освоении мира (включая науку, искусство, религию) человеком.

Чувственность в художественном произведении опирается на материально выраженные сигнальные свойства знаков текста и их носителей, однако это не суть сами по себе физические носители. Гегель, анализируя чувственность в искусстве, отмечал, что художественное произведение «обращается не исключительно к чувственному восприятию в качестве чувственного предмета, а занимает такое положение, что, будучи чувственным, оно вместе с тем обращается к духу», ибо «чувственное в художественном произведении обладает правом на существование лишь постольку, поскольку оно существует для человеческого духа, а не поскольку оно существует самостоятельно как чувственное» [7, с. 38–39]. Гегель высказывает и мысль о том, что «произведение искусства имеется лишь постольку, поскольку оно прошло через дух и проистекло из духовной производящей деятельности» [Там же, с. 42], а художественная фантазия «представляет собою разумное, существующее как дух, лишь поскольку оно активно пролагает себе путь с созданию, и, однако, оно, вместе с тем, пока что ещё объективирует своё содержание в чувственной форме», деятельность же фантазии обладает «духовным содержанием, которое она, однако, оформляет чувственно, потому что она может осознавать это содержание лишь в таком чувственном оформлении» [7, с. 43].

При взаимодействии человека с произведением искусства чувственность проявляется в сенсорно-перцептивных действиях, когда работает перцептивная психика, «раскодирующая» содержание и форму текста произведения. Придание же смысла тексту осуществляется через построение, порождение смыслов в работе «генеративной» психики, воплощающей активную, деятельностную, субъектную позицию человека. Эта активность при восприятии человеком художественного произведения отмечалась неоднократно и философами, и психологами. Например, В. С. Библер говорит о деятельности читателя, слушателя, зрителя, который «по-своему - вместе с художником... должен формировать, доводить, завершать полотно, гранит, ритм, партитуру до целостного навечного свершения» [8, с. 271]. И перцепция, и смыслопорождение сопровождаются эмоциями, идущими как от чувственных посылов, так и от обнаруженных смыслов, и именно их столкновение ведёт к «противочувствию» (Л. С. Выготский), к проявлению эстетической реакции, в которой происходит, говоря словами А. Н. Леонтьева, освобождение «от равнодушия значения», когда «динамика, которая раньше выступала как динамика интимная, как внутренняя жизнь сознания, его драма, воспроизводится при эстетической деятельности в продукте, кристаллизуется, оседает в нём» [9, с. 237].

По нашему мнению, основным психическим механизмом процесса взаимодействия человека с произведением искусства является достройка целостного переживания произведения по эстетическим критериям. Эстетическое в произведении основано на том, что его знаковая система провоцирует «замыкание» чувственного и смыслового, ставя тем самым задачу достижения определённости, понимания, достройки системы стимулов, представленных в знаках, а правила движения к результату, решение задачи основываются на критериях гармоничности, различных измерений прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, трагического и комического. Художественность же произведения, отнесение его к искусству, обусловливаются искусственностью, надуманностью содержания текста, когда, продолжая эстетическое, автор вымышляет не только систему «достроек», но и сами объекты - они фантазийны, искусственны, надуманны. Эти объекты создаются так, чтобы в них был дефицит информации, стимулирующий полёт фантазии: модальности, через которые мы обозреваем эти объекты, ограниченны, что и пробуждает активность достраивания «мира» до синестезической целостности. Эстетическое - это чувственно-смысловое (эстетические свойства могут иметь многие явления мира - от феноменов природы до научных трудов), тогда как искусство - соединение чувственного и смыслового через мастерски сконструированный и сфантазированный текст (о вымышленности содержания текста реципиенту всегда

bU

заранее известно, поэтому сознание работает в особом, художественном режиме, в котором в вымышленном переживается действительное) – направлено на возвращение в чувственность в виде смыслового переживания. В эстетическом на первом месте истинность чувственности, в искусстве – чувственность истины пережитого смысла. Поэтому мы считаем, что есть основания различать эстетическое и художественное переживания произведения искусства.

Художественный образ в нашем понимании и есть чувственное завершение достройки произведения искусства, он выражает чувственно-эмоционально выраженные представления, воплощает их, завершает процесс освоения произведения. Любой из объектов произведения может стать основой художественного образа, и тогда в динамике внутренней формы произведение может выражаться в системе образов (возможны и варианты, когда произведение строится на одном образе), но всегда существует и единый интегральный, выстроенный по эстетическим критериям, сложный, динамический, чувственно, «телесно» выраженный образ всего произведения: «Всё то, что совершает искусство, оно совершает в нашем теле и через наше тело» [10, с. 243]. Необходимым условием такого воплощения является наличие в образе зрительных и слуховых характеристик, через которые выражается полнота достройки образа. Ещё Гегель указывал на то, что чувственное в искусстве адресуется «лишь к двум теоретическим внешним чувствам, к зрению и слуху, между тем как обоняние не участвует в художественном наслаждении. Ибо обоняние, вкус и осязание имеют дело с материальным как таковым и его непосредственно чувственными качествами» [7, с. 42].

Действительно, только зрение и слух способны обеспечивать создание знаковых систем (язык) и формирование на этой основе сообщений (текстов) через знаки, описывающие (изображающие, озвучивающие) любое явление мира в его отношении к человеку (смысл). Именно сходство переживаний чувственной основы, закономерностей формирования текстов, присваивания смыслов произведениям всех видов искусства позволяют говорить об искусстве как целостном социокультурном явлении, независимо от его вида, жанра и стиля.

В музыке чувственность осуществляется через переживание динамики устоев и неустоев и противоборства метра и ритма (метр – носитель общего, рационального, ожидаемого, устойчивого; ритм - индивидуального, эмоционального, спонтанного, неожиданного, изменчивого). Художественный образ музыкального произведения достраивается психикой в процессе разворачивания музыкальной ткани в восприятии, понимании, антиципации ладометрического членения звуков и придания смыслов всей секвенциональной конструкции произведения. Если материальным носителем художественного образа в музыке является звук в его многообразных проявлениях, то художественным носителем все проявления мелоса, который «объединяет всё, что касается становления музыки, - её текучести и протяжённости», и в первую очередь мелодия, являющаяся «частным случаем проявления мелоса» [11, с. 207].

Сам же интегральный образ музыкального произведения симультаниро-

ван, непроцессуален. Об этом пишет, например, А. Ф. Лосев: «Музыкальное произведение - длительное настоящее, без ухода в прошлое, ибо каждая слышимая в нём деталь не дана сама по себе, но – лишь в органическом сращении со всеми другими деталями этого произведения, во внутреннем с ними взаимопроникновении» [12, с. 210]. Лосев говорит в этом плане об эйдосе и логосе музыки: эйдос - «наглядное изваяние смысла, логос – метод этого изваяния и как бы отвлечённый план его». При этом «если эйдос - сущность предмета, то логос - сущность эйдоса, абстрактное задание, воплощающееся в эйдосе» [Там же, с. 217]. Можно, на наш взгляд, сказать, что здесь Лосев указывает на природу художественного образа (эйдос) и способ его связи с текстом (логос). В любом случае в музыкальном художественном образе интегрированы сукцессивное разворачивание музыкальной ткани и симультанный «каркас» формы, позволяющие через сеть метафор и ассоциаций чувственно проявлять смысл. В музыкальном образе всегда присутствует и визуальный компонент (выражаемый чрезвычайно субъективно для каждого человека и имеющий различную степень конкретности). Р. Арнхейм справедливо утверждает, что «всякое представление музыкальной структуры непременно должно быть воспринимаемо зрительно» [13, с. 247–248].

Психологический механизм формирования художественного образа, на наш взгляд, весьма вариативен, но основными узловыми моментами в нём являются: установление текстовых конструктов (языка, формы, логики); распознавание, переживание и достройка чувственных компонентов произведения; придание произведе-

нию смыслов; замыкание смыслов на чувственность как достройка художественного образа.

Именно о таком характере взаимодействия человека с музыкальным произведением свидетельствует ряд проведённых нами эмпирических исследований. В одном из них в апреле 2012 года мы предложили слушателям (n = 67) записи трёх коротких пьес: «К Элизе» Л. Бетховена (фортепиано, В. Горовиц), 24 каприс Паганини (скрипка, Я. Хейфец), «Легенда» И. Альбениса (гитара, А. Сеговия). После прослушивания испытуемые писали эссе о каждом произведении, где они должны были:

- 1) охарактеризовать сочинение: как оно построено, каковы его признаки, какие части в нём различаются;
- 2) описать возникающие сенсорные ощущения (зрительные, запахи, тактильные, вкусовые, включая синестезические);
- 3) изложить свои размышления о произведении: о чём оно повествует, какие ассоциации возникли при его прослушивании;
- 4) подробно описать свои эмоции при слушании.

Процедура была повторена в мае 2013 года и в апреле 2014 года. Был проведён качественный анализ данных, в котором смысловыми единицами служили связи сенсорных, семантических и смысловых описаний, а субъективными смысловыми единицами – преобладание способа описания впечатлений о произведении.

Суждения слушателей о произведении сильно различались, но отчётливо выделялись два вида связей при описании эмоциональных откликов: одни эмоции описывались через ощущения, другие – от соприкосновения

со смыслом. При первом прослушивании у большей части испытуемых эмоции описывались в связи с сенсорными откликами, а во втором и третьем описании всё чаще выявлялась связь эмоций и смыслов. При втором прослушивании сенсорной сфере уделялось меньше внимания, существенное место занимало описание эмоций. При третьем прослушивании наиболее значительной частью эссе стали смысловые стороны произведения. После второго прослушивания у 5 человек появился термин «образ» («образ возникает, появляется, рождается и т. п.»); после третьего прослушивания его использовали уже 18 человек (учитывались ответы типа «я представил себе...», «кажется, что это широкое пространство, в котором...»).

В другом исследовании (n = 80, осень 2013) испытуемым предъявлялся фрагмент мелодии и предлагалось «завершить музыку» (в том объёме, в каком это задание поймут сами слушатели). Испытуемые были поделены на две равные группы: «грамотные» (музыканты) и «неграмотные» (незнакомые с нотной грамотой и теорией музыки). В каждой из них было образовано по две подгруппы: 1) сочинявшие музыку при экспериментаторе; 2) сочинявшие мелодию заочно в течение недели. В случае заочного сочинения испытуемые после предъявления результата заполняли послетестовые анкеты, содержавшие вопросы, касающиеся времени, занятого сочинением, особенностей начала и процесса сочинения, оценки оригинальности и значимости сочинённого.

Анализ результатов показал, что «грамотные» чаще всего конструировали завершение мелодии на основе знания ладово-ритмических законо-

мерностей (четверо из них сразу проиграли несколько вариантов, а трое заявили, что готовы предложить сколько угодно вариантов). Испытуемые не могли описать чувственные переживания, ассоциации и смыслы, связанные с сочинённым: текстовая грамотность не вела к формированию художественного образа, смысловая достройка не осуществлялась. У большинства «неграмотных» проявился чувственно-текстовый механизм работы психики: они создавали короткую мелодию (завершали фразу, период) на слух методом проб и ошибок, полагаясь на общий неосознаваемый опыт выдерживания ладовых и ритмических соотношений. У них преобладали чувственные ассоциации и не было отнесения сочинённого к какому-либо культурно наполненному смыслу.

Наибольшая полнота сформированности художественного образа отмечалась у тех, кто при заочном выполнении задания в течение недели создал самостоятельные завершённые произведения (9 «грамотных» и 7 «неграмотных»). У «грамотных» это были пьесы с выраженной формой и фактурой, у «неграмотных» - построения с одной или двумя темами (куплет-припев). Анализ послетестовых опросников сочинивших произведение показывает, что все они стремились не только создать завершённую конструкцию, но и найти смысл созданного. Наличие художественного образа можно установить, например, в следующих их описаниях: «Музыка о жизни, о борьбе, внутренней борьбе человека, который не сдаётся никогда, сталкиваясь с жизненными трудностями»; «Было мало времени, хотелось бы более оригинальное и красивое произведение написать, и не такое маленькое. Я хотела сочинить музыку внутреннюю, созерцательную, которая направлена на чувства человека».

Сочетание чувственных, текстовых и смысловых механизмов, инвариантность и вариативность проявлений художественного образа в работе психики с художественными произведениями разных видов искусства изучались в исследовании, где в качестве стимульного материала использовались произведения М. К. Чюрлёниса (декабрь 2014 г., n = 52). В качестве испытуемых выступили студенты-музыканты Ханты-Мансийского филиала Российской академии музыки им. Гнесиных и музыканты-практики, а также люди, не знакомые с основами музыкальной грамоты (студенты Югорского государственного университета очного и заочного отделений).

Испытуемым предъявляли восемь репродукций картин Чюрлёниса из его цикла «Сонаты» («Соната моря», «Соната солнца», «Соната звёзд», «Соната пирамид»), разбитых на пары (в каждой из «Сонат» предлагались репродукции картин «Аллегро» и «Анданте»). Нужно было ответить, какому из названий частей сонаты соответствует та или иная картина, и описать ориентиры, признаки, по которым осуществлялся выбор. Испытуемые работали, по существу, с тремя переменными:

1) явные признаки соотнесения с названиями: пирамиды, солнце, парусник на волнах и др. Однако здесь можно было и ошибиться: в «Сонате моря. Анданте» на горизонте видны два светящихся круга, напоминающих восходящее солнце, причём при поверхностном взгляде можно было подумать, что это один источник света; в «Сонате солнца. Аллегро» солнц много, но изображены они так, что их легко принять за звёзды, и др.;

- 2) текстово-смысловые признаки соотнесения музыки и живописи: линии, композиция картин;
- 3) чувственно-смысловые признаки: цветовая гамма, соотношение эмоциональных соответствий: аллегро – быстро, бодро, весело; анданте – неторопливо, спокойно. Мы предполагали, что чем чаще испытуемые при обосновании своего выбора будут упоминать все признаки (чувственносмысловые, текстово-смысловые, чувственно-текстовые) художественного образа в их единстве, тем больше у них будет правильных ответов. В качестве эмпирически верифицируемых гипотез мы предположили, что:
 - а) те, кто обосновывает свой выбор, приводя и чувственные, и текстовые, и смысловые ассоциации (что, собственно говоря, и свидетельствует об их высокой способности формировать художественный образ), дадут больше правильных ответов;
 - б) те, кто опирается на явные (прямые) признаки, не замечая текстовых, эстетических и художественных признаков картин, назовут, скорее всего, пирамиды и море, но будут ошибаться в названиях сонат и отнесению их к анданте или аллегро;
 - в) те, кто «считывает» чувственно-смысловые отсылки в изображениях, но не включает в свой анализ текстовые признаки, чаще других смогут определить аллегро и анданте, хотя и будут путаться в названиях сонат.

Результаты исследования подтвердили наши рабочие гипотезы: те, чьи ответы основывались на всех видах признаков художественного образа (12 человек – 8 музыкантов и 4 немузыкан-

та) сделали не больше трёх ошибок. Испытуемые, чьи обоснования касались только внешних признаков (наличие пирамид, солнца, волн), ошибались не менее четырёх раз при выборе анданте и аллегро. Те же, кто обосновывал свой выбор текстовыми (чёткость линий, композиционные приметы) признаками чаще ошибались в выборе названий. Текстово-чувственные, текстово-смысловые и собственно текстовые признаки приводятся в ответах 18 человек из 20 музыкантов и только у 9 человек из 32 немузыкантов, что говорит о тесной связи текстовых комхудожественного образа понентов с музыкальным образованием.

Отсюда следует, что художественный образ как процесс и как результат чувственной презентации смысловых посылов музыкального произведения формируется на основе «считывания» в тексте чувственных сигналов, понимания строения произведения, построения его смысловых сторон и последующего замыкания смыслов на чувственность в виде сенсорно-наглядного, эмоционально окрашенного образа, различного (для каждого человека) уровня яркости, конкретности, чёткости.

Каковы же общие педагогические следствия изложенного нами подхода? Мы считаем, что общее музыкальное образование должно быть ориентировано на создание условий для формирования у учащихся способностей и умений строить музыкальный образ произведения и осуществлять достройку в процессе преодоления барьеров между чувственностью, текстом и смыслом. Это позволит человеку не только полноценно наслаждаться музыкой, но и делать её средством организации собственной жизни, под-

держки своего духовного развития.

С точки зрения индивидуальной эволюции музыкального развития, культурно оправданных способов взаимодействия с музыкальным произведением только последовательно формирующийся уникальный опыт восприятия, понимания, переживания музыки, развитие потребности во встрече с достойными произведениями и их осмыслении позволяет переходить от пассивного чувственного отзыва к пониманию текста и активному освоению смыслового слоя произведения, к способности формировать и переживать художественные образы. Однако общая организация учебного процесса в современной школе не позволяет индивидуализировать такое освоение музыки. Методическое обеспечение, средства обучения нацеливают на обучение музыке и музыкальное воспитание, главным образом, через освоение текстовой и смысловой сторон музыкальных произведений, когда «значение искусства для общеобразовательной школы определяется, в первую очередь, его содержанием - нравственно-эстетическим опытом человечества, накопленным на протяжении многих веков» [14, с. 52], а «задача уроков музыки заключается в том, чтобы сделать "своими" для детей наиболее значимые в мировой музыкальной культуре художественные произведения» [15, с. 3].

Основным фактором в поддержке формирования способности создавать художественные образы является, по нашему мнению, индивидуальность учителя, умеющего развернуть опыт собственного освоения произведения музыки и порождения его художественного образа. Необходим также подбор музыкальных произведе-

ний, обладающих способностью вызвать чувственный оклик, имеющих хорошо структурированный текст и предоставляющих возможность смыслового толкования. Возможно и использование некоторых способов, стимулирующих проявления активной позиции ученика при взаимодействии с музыкальным произведением. Например, это может быть периодическое прослушивание одного произведения с первоначальным анализом чувственных откликов учеников на него и попытками выстраивания ассоциаций сенсорного и эмоционального содержания, с последующим расширением и толкованием смыслов, опирающихся на метафоры и ассоциации нравственно-эстетического характера и завершением в виде создания эссе, раскрывающего художественный образ произведения. Полезен и приём вынесения учениками на общее обсуждение их любимых произведений, музыкальных коллективов, композиторов. Это позволяет стимулировать способности учащихся к формированию полноценного художественного образа произведения: по крайней мере, в фокусе внимания оказываются чувственные компоненты отношения к музыке, то, что учащимся хочется слушать, а не то, что им «нужно по программе».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- Еремеев, А. Ф. Границы искусства [Текст]
 А. Ф. Еремеев. М. : Искусство, 1987. 319 с.
- 2. *Буткевич, О. В.* Красота: Природа. Сущность. Формы [Текст] / О. В. Буткевич. 2-е изд. Л. : Художник РСФСР, 1983. 438 с.
- Гулыга, А. В. Принципы эстетики [Текст] / А. В. Гулыга. – М.: Политиздат, 1987. – 286 с.

- Брожик, В. Эстетика на каждый день [Текст] / В. Брожик ; пер. со словац. С. Д. Баранниковой. – М. : Знание, 1991. – 208 с.
- Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога [Текст] / Г. Г. Нейгауз. – М.: Госмузиздат, 1958. – 317 с.
- Суханцева, В. К. Категория времени в музыкальной культуре [Текст] / В. К. Суханцева. – Киев: Лыбидь, 1990. – 184 с.
- 7. *Гегель, Г. Ф. В.* Сочинения: в 14 т. Т. 12 [Текст] / Г. Ф. В. Гегель. М. : Государственное социально-экономическое издательство, 1938. 471 с.
- Библер, В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
- Леонтьев, А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства [Текст] / А. Н. Леонтьев // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. С. 232–239.
- Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
- 11. *Асафьев, Б. В.* Музыкальная форма как процесс [Текст]: Кн. 1–2 / Б. В. Асафьев; ред., вступ. ст. и коммент. Е. М. Орловой. 2-е изд. Л.: Музыка, Ленинградское отделение, 1971. 376 с.
- 12. *Лосев, А. Ф.* Музыка как предмет логики [Текст] // Лосев А. Ф. Из ранних произведений / А. Ф. Лосев. М.: Правда, 1990. С. 195–390.
- 13. *Арнхейм, Р.* Новые очерки по психологии искусства [Текст] / Р. Арнхейм : пер. с англ. М. : Прометей, 1994. 352 с.
- Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 79 с.
- Критская, Е. Д., Сергеева, Г. П., Шмагина, Т. С. Музыка, 1–4 классы: методическое пособие [Текст] / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. М.: Просвещение, 2004. 184 с.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНОИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И БОЕВЫМИ ЕДИНОБОРСТВАМИ

А. М. Фёдорова, Д. В. Фирсова,

Государственная классическая академия имени Маймонида (Москва)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности стрессоустойчивости групп подростков, обучающихся музыкально-исполнительской деятельности и боевым искусствам. Основной ракурс данной работы — выявление специфики подверженности профессиональному стрессу, проявлениям личной и ситуативной тревожности, а также склонности к агрессии у учащихся музыкально-исполнительских специальностей среднего звена (музыкальное училище) в сопоставлении с подростками того же возраста, не вовлечёнными в профессиональное музыкальное образование. В ходе эмпирического исследования обнаружены существенные различия в параметрах стрессоустойчивости, тревожности и агрессивности между группами юных музыкантов-исполнителей, спортсменов и контрольной группой подростков, не занятых музыкальной или спортивной деятельностью. На основании данных исследования можно сделать вывод о высокой подверженности учащихся-музыкантов профессиональному стрессу, о недостаточном уровне формирования стрессоустойчивости и высокой потребности в психологическом сопровождении учащихся музыкально-исполнительских специальностей среднего звена.

Ключевые слова: музыкальное образование, подростковый возраст, стресс, стрессоустойчивость, тревожность, агрессия, боевые искусства, эмоциональное благополучие, эмпирическое исследование.

Summary. The article discusses the features of stress resistance at adolescents involved in musical performance and martial arts. The main aspect of this study is to identify the specific of professional stress vulnerability, personal and situational anxiety manifestations, as well as predisposition to aggression in students of mid-level musical-performing specialties in comparison with adolescents of the same age who are not involved in professional musical education. In the course of empirical study the significant difference in parameters of stress resistance, anxiety and aggressiveness has been discovered between groups of young musicians, sportsmen and control group of adolescents not involved in professional musical or sports activity. On the basis of research data we can conclude that musician students are highly subjected to professional stress while the level of stress resistance formation is not sufficient and there is high demand for psychological support of mid-level musical education.

Keywords: music education, adolescence, stress, stress resistance, anxiety, aggression, martial arts, emotional well-being, empirical study.

Ввеление

Стресс - одна из наиболее важных и значительных проблем, с которой сталкивается человек в современном мире. Чтобы противостоять разрушительному воздействию стрессогенных факторов, каждому новому поколению необходимо развивать всё в большей степени определённые психологические качества, формирующие стрессоустойчивость. Многие исследователи признают, что состояние стресса как в его конструктивном, так и деструктивном варианте - это неотъемлемая часть современной жизни. В рамках психологии профессиональной деятельности, а также экстремальной психологии остро стоит проблема выявления профессионально обусловленных личностных особенностей и наработки копинг-стратегий в профессиях, связанных с повышенным уровнем стресса.

В данной статье рассматриваются особенности стрессоустойчивости, склонности к тревожности и агрессивности подростков, обучающихся на профессиональном уровне специфическим видам деятельности, таким как музыкально-исполнительская деятельность и боевые искусства.

Согласно одному из классических определений, стресс представляет собой состояние сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку [1, с. 157].

Воздействие профессии на личность – предмет пристального внимания психологов в контексте изучения

профессиональных деформаций личности, профессионального выгорания, хронического профессионального стресса (С. Безносов [2], О. Бабич [3], Н. Водопьянова [4] и др.). Безусловно, на протяжении длительного периода профессионального образования характер деятельности отчасти формирует психологические особенности человека, опираясь на специфический для многих профессий профиль личности, изначально доминирующий в результате профессионального отбора. Человек, долгое время вовлечённый в психологически экстремальную деятельность, приобретает определённые черты, овладевает профессионально обусловленными копинг-стратегиями. Зачастую это приводит к психологическим изменениям в сторону формирования большей стрессоустойчивости, снижения личностной и ситуативной тревожности, повышения уверенности в себе и своих действиях и т. д. Однако при неблагополучном сценарии профессионального развития велик риск дезадаптации, повышенного воздействия хронического профессионального исчерпания стресса, личностных ресурсов.

В наши дни проблема общего и профессионального стресса чрезвычайно актуальна. Многие исследователи (Л. Н. Акимова, Б. А. Вяткин, А. Г. Шевцов, Д. В. Зуев, Д. В. Пухняк, П. П. Пахатов, А. Н. Мигнаев) стали обращать внимание на негативное влияние стресса на психику у представителей разных профессий. Однако если стресс как общий психический и

социальный феномен часто выступает предметом исследований как в России, так и за рубежом (Г. Селье, Дж. Эверли, Дж. Виткин, М. Перре, Л. А. Китаев-Смык, Ю. Г. Каминский, Н. Е. Водопьянова, В. Я. Апчел), то проблема подросткового стресса освещена недостаточно полно. Это послужило основанием для определения направленности проводимого нами исследования на изучение особенностей профессионального стресса уже на фазе обучения, в рамках музыкальной и спортивной деятельности, традиционно связанной с ранней профессионализацией личности.

Мы исходим из предположения, что специфика этих видов деятельности определяет высокие требования к стрессоустойчивости и приводит к возникновению обратной связи между уровнями стрессоустойчивости и тревожности. В данной работе это предположение рассматривается на примере двух экспериментальных групп, поэтому в процессе исследования проверялись два частных случая гипотезы:

- 1. При занятиях профессиональной музыкально-исполнительской деятельностью у подростков проявляется повышение стрессоустойчивости и понижение тревожности.
- 2. При занятиях боевыми искусствами у подростков проявляется повышение стрессоустойчивости и понижение тревожности.

Цель работы – рассмотреть взаимосвязь степени выраженности стрессоустойчивости, тревожности и агрессивных проявлений у подростков, занимающихся музыкально-исполнительской деятельностью, в сравнении с подростками, обучающимися боевым искусствам.

Стресс и стрессоустойчивость

Согласно классической трактовке Г. Селье, стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование, ведущее к перестройке жизнедеятельности [5, с. 18]. Хронический стресс - постоянное нарушение внутреннего равновесия. Такое нарушение является результатом длительного пребывания в обстановке, субъективно полной опасностей и напряжения, регулярного повторения травмирующей ситуа-Воздействие хронического стресса приводит к следующим симптомам: нарушение памяти, снижение концентрации внимания, агрессивность, раздражительность, тревожность, бессонница, депрессия, чувство вины и т. д. Бороться с ними по отдельности можно лишь отчасти; при отсутствии целенаправленной работы над причинами возникновения стрессовой реакции любые симптомы могут возникать вновь, трансформироваться, ещё более усиливаясь [6].

Важной составляющей преодоления стресса является процесс адаптации - постепенное привыкание к раздражителю. Адаптация - это способность организма приспосабливаться к условиям постоянно меняющейся среды. Благодаря этому свойству достигается сохранение гомеостаза при взаимодействии организма с внешним миром. В этой связи процессы адаптации включают в себя поддержание сбалансированности в системе «организм-среда» [7, с. 187]. Стрессоустойчивость определяется совокупностью личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья [8, с. 23].

Эмоциональное благополучие

Для развития стрессоустойчивости необходимо сформировать эмоциональное благополучие. Эмоциональное благополучие - это не только положительные эмоции, но и чувство эмоционального комфорта, демонстрирующее психологически устойчивую личность. Для профессионального музыкального образования характерно повышенное эмоциональное давление, связанное с высоким уровнем личной ответственности, сценической тревогой, высокой значимостью профессионального контекста. Сложный психологический фон зачастую создаёт присутствие размытой, диффузно существующей в процессе профессионального общения тревоги. Тревога эмоциональное состояние, возникающее в ситуации реальной или предполагаемой опасности, в ситуации ожидания неблагоприятного развития событий; это беспредметный страх, часто связанный с неудачами в социальном взаимодействии. Состояние тревоги побуждает индивида к конкретизации источника опасности, служит источником развития неврозов [9, с. 490]. При постоянном профессионально обусловленном воздействии тревоги на личность музыканта можно говорить о формировании специфического невротического фона, «сценического невроза». Данный феномен, по нашим наблюдениям, формируется на базе хронического нарушения эмоционального благополучия личности обучающегося музыканта.

Интересно проследить в контексте повышенной профессионально обусловленной тревоги, сопутствующей музыкальному образованию, её связи с агрессивностью. Мы согласны с определением, в соответствии с которым «агрессивность - это свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное» [10, с. 8]. Логично предположить, что высокая степень психологического давления стрессогенных факторов сценической деятельности должна приводить к осложнению ситуации с проявлениями агрессии, как внешне, так и внутренне направленной.

Особенно восприимчивы к стрессам дети и подростки в силу активного формирования у них всех психических процессов и повышенной восприимчивости (по сравнению со взрослыми) психики. В данном исследовании в центре внимания находится подростковый возраст - время, когда личность претерпевает значительные изменения, проходит стадию становления. Любой конфликт, эмоциональное потрясение, а иногда и простое недопонимание могут обернуться настоящей душевной травмой для впечатлительного подростка. Подростки более подвержены стрессу, более страдают от давления и отчуждения сверстников.

Нервное напряжение у подростков проявляется по-разному. Иногда это повышенная возбудимость, иногда агрессивность и неспособность долго сосредотачиваться на какой-либо одной проблеме. Порой стресс вызывает чисто физические недомогания, например головную боль, рези в желудке и повышенную чувствительность [11].

На первый взгляд музыкальное искусство и спорт – две совершенно разные сферы деятельности, однако природа стресса у них схожая. Оптимальное предконцертное состояние по своим психологическим параметрам соответствует тому, что у спортсменов называют оптимальным боевым состоянием [12]. И поэтому логично рассматривать состояние будущего музыканта перед концертом, как и в спорте, по трём важнейшим параметрам – физическому, эмоциональному и умственному [13, с. 17].

Исходя из схожих форм предконцертного и предстартового состояний, мы сделали гипотетическое предположение о сходстве психологических особенностей воздействия профессионального стресса на музыкантов и спортсменов.

Эмпирическое исследование

Исследование проводилось трёх группах подростков по 12 человек в каждой. Возрастной диапазон -13-17 лет. Первая группа - подростки, обучающиеся профессиональной музыкально-исполнительской деятельности в Государственном музыкальном колледже им. Гнесиных (Москва). Вторая группа – подростки, занимающиеся боевыми искусствами в спортивной секции тхэквон-до клуба «Торнадо» (Москва). Третья группа - контрольная - учащиеся средней общеобразовательной школы № 1001 г. Москвы, никогда не занимавшиеся специально музыкальной деятельностью и спортом.

В соответствии с целью и задачами исследования проводилось сравнительное изучение уровня стрессоустойчивости подростков, профессионально обучающихся музыкально-ис-

полнительской деятельности или восточным единоборствам, и их ровесников, не занимающихся дополнительно этими видами деятельности. Все участники на момент проведения эксперимента были физически и психически здоровы, а также росли в благополучных семьях.

Для осуществления поставленной цели мы избрали следующие методы:

- определение стрессоустойчивости путём оценки эмоционально-волевой сферы человека (тест Коухена и Виллиансона) [14];
- оценка уровня индивидуальной предрасположенности к устойчивости в стрессовых ситуациях (тест Н. В. Киршевой и Н. В. Рябчиковой);
- определение уровня личностной и ситуативной тревожности испытуемых (шкала Спилбергера–Ханина);
- выявление склонности субъекта к конфликтности и агрессивности (методика «Личностная агрессивность и конфликтность»);
- исследование уровня стрессоустойчивости и агрессии подростков через систему построения проективного образа (проективный тест «Рисунок несуществующего животного») [15];
- анализ выявленных взаимосвязей.

В исследовании проводилось разностороннее изучение особенностей личности, формирующих стрессоустойчивость. Все цифровые данные, полученные при исследовании, подвергались статистической обработке. Для анализа взаимосвязей между признаками применялся коэффициент ранговой корреляции К. Спирмена, а также Н-критерий Крускала–Уоллиса [16]. Результаты исследования личностных особенностей подростков по выделенным нами параметрам представлены в таблице в виде средних арифметических показателей по каждой из трёх группа: 1-я группа – музыканты, 2-я группа – спортсмены, 3-я группа – подростки, не занимающиеся специально ни музыкой, ни спортом.

В процессе статистических расчётов Н-критерия Крускала–Уоллиса было обнаружено, что между уровнем стрессоустойчивости и тревожности имеется взаимосвязь, а с помощью вычисления ранговой корреляции (по Спирмену) мы убедились, что эта взаимосвязь обратная. То есть при повышении стрессоустойчивости уровень тревожности понижается, и наоборот. Это полностью подтверждает наши исходные предположения.

Однако в результате анализа данных эмпирического исследования нами были получены противоречивые результаты. Мы обнаружили, что у подростков, занимающихся музыкально-исполнительской деятельностью, уровень стрессоустойчивости

очень низкий, существенно ниже, чем у контрольной группы (в то время как у контрольной группы он довольно низкий). А у подростков, занимающихся боевыми искусствами, уровень стрессоустойчивости, как и предполагалось, достаточно высок.

То же самое относится и к уровням ситуативной и личностной тревожности. При исследовании мы получили совершенно противоположные данные у музыкантов и спортсменов.

Обсуждение результатов тестирования

Обсуждение результатов тестирования по методикам определения уровня стрессоустойчивости Коухена и Виллиансона, Н. В. Киршевой и Н. В. Рябчиковой, а также по шкале личностной и ситуативной тревожности Спилбергера-Ханина целесообразно начать с характеристики показателей подростков, включённых в контрольную группу. В отличие от других участников эксперимента, они не занимались ни одним из рассматриваемых нами видов

Результаты исследования личностных особенностей подростков по трём выделенным в исследовании параметрам

	Стрессоу	•	Шкала тревожности Спилбергера– Ханина		Личностная агрессивность и конфликтность		
Группы	по С. Коухену и Г. Виллиансону	по Н.В. Киршевой и Н.В. Рябчиковой	Ситуационная тревожность	Личностная тревожность	Положительная агрессия	Отрицательная агрессия	Общий коэффициент конфликтности
1-я	32	50,25	53,5	54,75	3,625	8,875	4,938
2-я	5,75	27,5	28,75	28,417	6,417	3,625	3,563
3-я	20,167	41	48,167	53,5	5,292	5,417	5

профессиональной деятельности, а следовательно, у этой группы подростков исключалось их влияние на показатели стрессоустойчивости.

Как показали результаты исследования, у подростков контрольной группы был обнаружен низкий уровень стрессоустойчивости в сочетании с завышенным уровнем тревожности. Эти дети эмоциональны, восприимчивы к неприятным ситуациям, сильно переживают из-за внешних и внутренних проблем. Они тяжело переносят неудачи и конфликты, особенно с близкими людьми. Однако в целом, с учётом специфики данного возрастного периода, указанные личностные характеристики находятся в пределах нормального развития подростков.

У подростков, входящих в первую экспериментальную группу (музыканты), исследование выявило очень низуровень стрессоустойчивости с завышенными показателями ситуативной и личностной тревожности. Результаты значительно отличаются от показателей нормы. В данном случае можно говорить об эмоциональной нестабильности, ослаблении волевого контроля, состоянии подавленности. Некоторые из испытуемых способны к саморегуляции в стрессовой ситуации в необходимых случаях, но внутренне они настолько сильно поглощены личными проблемами, что сделать им это крайне сложно. Подростки ранимы, обидчивы, чувствительны к критике. Особенно ярко это проявляется, если они не смогли достичь поставленного результата. Это приводит к повышению конфликтности, внешней и внутренней агрессии. Кроме того, у всей группы наблюдаются очень высокие показатели как ситуативной, так и личностной тревожности. В стрессовой ситуации подростки испытывают существенные проблемы с эмоциональными, физиологическими и интеллектуальными проявлениями, осознанный самоконтроль затруднен. Это значит, что большинство проблем, возникающих в ходе профессионального обучения, воспринимаются преувеличенно драматично, учащиеся склонны к переживанию беспричинной тревожности, мрачным мыслям о внезапных потерях или неудачах. В таком случае тревожность может приобрести характер личностной черты.

Анализируя результаты обследования второй экспериментальной группы (спортсмены), мы убедились, что у подростков этой группы уровень стрессоустойчивости очень высок. Это проявляется в сочетании с низкими уровнями как ситуативной, так и личностной тревожности. У представителей этой группы хорошая эмоциональная стабильность, они умеют справляться со своими эмоциями, когда этого требует ситуация. В целом группа борцов состоит из сформированных личностей, уверенных в себе и устойчивых к стрессам.

Рассмотрим, как данные результаты сочетаются с различными показателями уровня агрессивности по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалёва.

Сразу отметим, что результаты музыкантов сильно отличаются от результатов других экспериментальных групп. Показатели вспыльчивости почти у всех завышены. При этом показатели наступательности находятся на среднем уровне. Это значит, что в конфликтных ситуациях подростки данной группы редко оказывают моральное давление на собеседника.

Показатели обидчивости максимальные: подростков очень легко обидеть, задеть за живое даже из-за незначимых с точки зрения здравого смысла обстоятельств. Им свойственно чрезмерно критическое отношение к себе. Они постоянно заостряют внимание на своих недостатках, зачастую незначительных, воспринимают их катастрофически преувеличенно.

Уровни неуступчивости и бескомпромиссности на нуле. Подростки-музыканты экспериментальной группы, как правило, не умеют за себя постоять. Они всегда уступают, у них велика потребность признания, они хотят быть в центре внимания, но не умеют или боятся бороться.

Показатели мстительности максимальны. Не имея возможности отстоять себя в споре, они начинают мстить. Месть зачастую незначительна, но они сделают всё возможное, чтобы нанести ущерб обидчикам. Возможен и «виртуальный», воображаемый вариант – фантазирование на тему «великого возмездия» компенсирует отсутствие мести как таковой.

Нетерпимость к мнению других – на среднем уровне и почти не отличается от нормы. У данных подростков нет явной нетерпимости к чужому мнению, но они крайне болезненно воспринимают осуждение своих действий. Глубоко внутри себя они считают, что всегда правы, а к ним относятся предвзято.

Подозрительность максимальна, на уровне параноидальной. Возможно, многие из них имели какой-то печальный опыт во взаимоотношениях с близкими людьми, после чего возникло недоверие и подозрительность к окружающим. Если это так, то вполне понятным становится раз-

витие всех вышеописанных черт характера.

экспериментальной спортсменов достаточно хорошие, устойчивые результаты. Показатели вспыльчивости и наступательности низкие. У этих подростков стойкая эмоциональная база. Они могут держать себя в руках, управлять своими эмоциями, уверены в себе и своих силах. Они не лезут на рожон, в спорах редко оказывают моральное давление, загоняя противника в угол. Обидчивость низкая, присутствует самоирония. Эти подростки знают себе цену и относительно спокойно переносят конфликты и оскорбления. При этом неуступчивость достаточно велика: если они в чём-то уверены, то от своего не отступятся. Они умеют отстаивать свою точку зрения, но в них нет слепого упорства. Мстительность им несвойственна, что явно следует из результатов тестирования.

Бескомпромиссность завышена. Представители данной группы не желают идти на компромиссы. Они не любят отказываться от своего мнения, тем более уступать в спорах. Если возникает какой-либо спорный вопрос, противоречащий их интересам, они предпочитают отстаивать свои права. Это яркая демонстрация подросткового максимализма. В целом эта группа состоит из психологически устойчивых личностей.

Не менее красноречивые результаты, свидетельствующие о психологическом своеобразии учащихся музыкально-исполнительских специальностей, выявлены в тесте «Рисунок несуществующего животного».

Рисунки, полученные в группе музыкантов, свидетельствуют о серьёзных проблемах подростков в области

Часто

сивное поведение, одиночество, отсутствие постоянного места обитания. Дети не могут найти выход своей внутренней агрессии, а она при этом никуда не исчезает и в итоге направляется на них самих. Отсюда нарушения во взаимоотношениях, вплоть до патологии [17]. Эти подростки мало приспособлены к тому, чтобы самостоятельно справляться с жизненными трудностями, они зависимы от окружающих и нуждаются в постоянной поддержке. Показатели демонстративности повышены, но у музыкантов демонстративность иная, чем у борцов. Она не активная, а пассивная, заискивающая. Такие люди пытаются сделать всё, чтобы их заметили, оценили и похвалили.

межличностных отношений.

в них находят отражение страхи, агрес-

В рисунках спортсменов показатели тревожности в основном отсутствуют. Не выявлено проявлений агрессии – ни внешней, ни внутренней. В целом тон рисунков доброжелательный, что говорит о психологическом равновесии подростков. Повышены показатели демонстративности, но и они на уровне нормы.

В рисунках подростков контрольной группы ярко прослеживаются показатели тревожности и страхов (резкие штрихи, сильный нажим). У этих детей низкая стрессоустойчивость, обычно связанная с повышенной агрессивностью и неумением сдерживать свои эмоции, что вызывает сложности в межличностных взаимоотношениях, которые очень важны для подросткового возраста.

В целом же, несмотря на то что у подростков контрольной группы отмечен низкий уровень стрессоустойчивости, его показатели выше, чем у подростков-музыкантов, предполо-

жительно за счёт того, что они (немузыканты) могут свободно выражать свою агрессию. У музыкантов же гораздо больше ограничений, обязанностей и ответственности. Они не имеют права показывать слабость, жаловаться на то, что у них что-то не получается. Их агрессия превращается в аутоагрессию, которая уничтожает их изнутри. В итоге складывается впечатление, что подростки, профессионально занимающиеся музыкой, всецело отдают себя искусству, принося в жертву не только свою личную жизнь, но и здоровье.

Заключение

К сожалению, вопрос о психологическом сопровождении профессионального обучения музыкантов до сих пор остаётся открытым и мало проработанным. Полученные нами результаты говорят о существенном снижении личностных ресурсов учащихся музыкальных училищ, высокой степени тревожности, внутренней агрессии, низкой стрессоустойчивости. Все эти факты требуют грамотной психологической коррекции, а в некоторых случаях – и психотерапии.

Судя по полученным результатам, стрессогенное воздействие музыкального обучения зачастую превышает возможности личности учащихся, а существующая система психологической помощи оказывается недостаточно эффективной. Кроме того, если методики по борьбе со стрессом непременно входят в ежедневные тренировки спортсменов, то об использовании их в повседневных занятиях музыкантов говорить, увы, не приходится. В условиях индивидуального обучения ознакомление учащихся с методами саморегуляции практически полностью ло-

жится на плечи педагогов по специальности. Мы считаем это серьёзнейшей проблемой профессионального музыкального образования, особенно в рамках «среднего звена», обучения музыкантов подросткового возраста. На наш взгляд, возможны два варианта решения выявленной проблемы:

- повышение квалификации преподавателей специальных дисциплин в овладении практическими навыками саморегуляции, в том числе в ситуации сценического стресса;
- активное внедрение системы психологической поддержки с помощью профессиональных психологов в систему музыкального образования.

Оба этих пути необходимо использовать в решении проблем сохранения эмоционального благополучия, психического и физического здоровья молодого поколения музыкантов-исполнителей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- Столяренко, Л. Д. Основы психологии в экзаменационных вопросах и ответах [Текст] / Л. Д. Столяренко. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 448 с.
- Безносов, С. П. Профессиональная деформация личности [Текст] / С. П. Безносов. СПб. : Речь, 2004. 272 с.
- Бабич, О. И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов. Диагностика, тренинги, упражнения [Текст] / О. И. Бабич. – Волгоград: Учитель, 2014. – 124 с.
- Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. СПб.: Питер, 2008. 358 с.
- 5. *Селье, Г.* Стресс без дистресса [Текст] / Г. Селье. М. : Прогресс, 1979. 123 с.
- 6. *Фёдорова, А. М.* К вопросу о преодолении сценического стресса [Текст] /

- А. М. Фёдорова // Музыкальная психология и психотерапия. 2007. № 3. С. 86—93.
- Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Ф. Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
- Вассерман, Л. И., Абабков, В. А., Трифонова, Е. А. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика [Текст]: учебнометодическое пособие / Л. И. Вассерман, В. А. Абабков, Е. А. Трифонова; под ред. проф. Л. И. Вассермана. СПб.: Речь, 2010. 192 с.
- Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М. И. Еникеев. М.: ТК Велби: Проспект. 2007. 560 с.
- Можгинский, Ю. Б. Агрессивность детей и подростков: распознание, лечение, профилактика [Текст] / Ю. Б. Можгинский. – 2-е изд., стер. – М.: Когито-Центр, 2008. – 181 с.
- 11. *Костина, Е.* Стресс и дети [Электронный ресурс] / Е. Костина. Режим доступа: http://www.semya.ru/articles/roditelskay a-shkola/stress-i-deti-450
- Акимова, Л. Н. Психология спорта [Текст] : курс лекций / Л. Н. Акимова. – Одесса : Студия «Негоциант», 2004. – 127 с.
- Зуев, Д. В. Периодизация этапов психофизиологической подготовки музыкантаисполнителя к концертному выступлению [Электронный ресурс] / Д. В. Зуев. – Режим доступа: http://www.bibliofond.ru/ view.aspx?id=4735
- Столяренко, Л. Д. Основы психологии: практикум [Текст] / Л. Д. Столяренко; ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – 8-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 704 с.
- 15. *Венгер, А. Л.* Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство [Текст] / А. Л. Венгер. М.: Владос-Пресс, 2010. 159 с.
- Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. СПб.: Речь, 2003. 350 с.
- 17. Соколова, Е. Т. Самооценка и самосознание при аномалиях личности [Текст] / Е. Т. Соколова. М.: Изд-во МГУ, 1989. 210 с.

СЛУШАНИЕ МУЗЫКИ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

А. И. Горемычкин,

Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (Украина)

Аннотация. B статье рассматривается вопрос о влиянии систематического, целенаправленно организованного слушания музыки на процесс становления личности будущих учителей музыки, на формирование их профессионального менталитета. Параллельно затрагиваются организационно-методические проблемы слушания музыки как базового компонента учебного процесса. Отдельное внимание уделено анализу условий реализации этого процесса на базе современных сетевых, компьютерных и микрокомпьютерных технологий. Рассматриваются проблемы типологии слушателей музыки, и даётся обоснование введения в неё ещё одного нового типа слушателя – студента-музыканта. Анализируется своеобразие музыки как дидактического материала. Детально обсуждаются организационно-педагогические возможности традиционных фонотек, и даётся обоснование структуры и функций фонотеки нового типа, базирующейся на использовании современных информационных технологий. Вводится понятие интенсификации процесса музыкального онтогенеза студентов, и обозначаются основные параметры этого процесса. Правомерность выдвигаемых в статье положений подтверждается большим практическим опытом педагогической работы автора.

Ключевые слова: музыка, слушание музыки, типы слушателей, музыкальное образование, студент-музыкант, организационно-технологические и методические аспекты слушания музыки.

Summary. Article is devoted to a comprehensive review of the problem of listening to music as a basic component of the educational process in the training of music teachers. A retrospective review of the issue and functional characterization of a unique complex of acoustic sound created by the author in Music and Arts Teacher Training College of the city of Leninogorsk (Tatarstan) is provided. The author considers it very interesting to discuss the issue of typology of music listeners as a scientific problem – its philosophical interpretation and psycho-pedagogical aspects. Particular attention is paid to the complex of problems associated with the great introduction of new information technologies which caused a serious change in the conditions, forms and methods of intellectual work in all spheres of life, including pedagogy and music art. In particular, the questions which are discussed now concern the prospects for the use in teaching the rich modern tools – specialized software for music at the moment this niche in pedagogy and educational psychology is insufficiently filled, so the author's suggestions deserve some attention. In conclusion, a number

of methodological, organizational and practical suggestions are given that can be regarded as very interesting and promising when implementing them in the real pedagogical practice of musical education.

Keywords: music, listening to music, types of listeners, music education, student-musician, organizational, technological and methodological aspects of listening to music.

Ропросам функциональной значимости слушания музыки в учебном процессе и психологическим аспектам музыкального восприятия уделяется большое внимание как в музыковедческом и философско-психологическом аспектах (Б. В. Асафьев [1], М. Г. Арановский [2], А. Н. Сохор [3], Е. В. Назайкинский [4; 5], Б. М. Теплов [6] и др.), так и в психолого-педагогической литературе (Л. С. Выготский [7], В. Д. Остроменский [8], К. П. Португалов [9], Т. И. Благинина [10] и др.). При этом большая часть публикаций принадлежит педагогам-музыкантам.

Внимание педагогов направлено в основном на эстетические аспекты процесса слушания музыки, прежде всего на её эстетическое воздействие. Их интересует возможность вызвать у своих учеников как можно более яркую эмоциональную реакцию на произведение, что продиктовано стремлением подвести учеников к пониманию катарсиса как акта душевного потрясения при встрече с высоким искусством. Стремление это прекрасно, но... в системе подготовки педагоговмузыкантов слушание музыки оказалось в очень странном положении.

Во всех других сферах педагогики аксиоматичным, само собой разумеющимся является тезис о том, что ученик, прежде чем что-то сделать, должен пройти стадию восприятия: посмотреть, почитать, послушать ква-

лифицированные суждения о предпредстоящей деятельности. Только после этого он сможет приступить к осмысленному выполнению намеченной работы, а затем, при желании, и к её высшей форме творчеству. В связи с этим хочется напомнить известное высказывание Г. М. Когана: «Всякая культура начинается с культуры восприятия. Там, где она не развита или потеряна, нет и не может быть никакой культуры. Где не умеют читать - не умеют писать, где не умеют слушать - не умеют играть» [11, с. 3].

Если проанализировать учебные планы и расписание занятий средних и высших музыкальных учебных заведений, то с удивлением увидим, что в них практически невозможно найти хотя бы один предмет, в котором целью работы был бы процесс формирования осмысленного, эмоционально яркого, эстетически насыщенного музыкального восприятия. Иными словами, будущие профессионалы, которые готовятся к сотворению музыки, не имеют возможности предварительно хорошо прослушать и пережить её, осмыслить с позиций будущего учителя или исполнителя. У них не остаётся другого пути, кроме как чисто, чётко и аккуратно выполнять указания педагога и учитывать все те ремарки и пометки в нотном тексте, которые он во время занятий позволяет себе делать.

78

Употребление слов «позволяет себе» не случайно. Засорять страницу нотного текста своими карандашными или, ещё хуже, чернильными пометками считается дурным тоном. Дело в том, что при повторном подходе к этому же музыкальному тексту и у самого студента, и, возможно, у его будущих учеников может сформироваться совершенно иное представление о трактовке этого произведения. К тому же нотный текст с тщательно расставленной аппликатурой, динамическими указаниями, педализацией и другими пометками рассматривается уже не как оригинал, а как своеобразная редакция. Поэтому указания педагога было бы, вероятно, лучше записывать в специальных тетрадях, в блокнотах, в конце концов - на отдельных листках, но не в оригинальном нотном тексте.

Нет необходимости доказывать, что студент, не заложивший своевременно в свою память достаточный объём слухового багажа, не имеет своеобразной фактологической базы для сравнений и размышлений, для формирования исходных эстетических позиций, опираясь на которые, он мог бы строить свою трактовку, отображая в ней своё индивидуальное понимание разучиваемого произведения. Для того чтобы быть к этому готовым, он должен, прежде всего, представлять себе стилистику той эпохи, в которую данное произведение создавалось. Здесь важны именно дух эпохи, её интеллектуальная и художественная атмосфера и, конечно же, своеобразие личности автора музыки, то есть композитора. Ощутить и прочувствовать это можно только одним способом - через глубокое погружение в мир прослушиваемой музыки.

И было бы, конечно, очень полезно прослушать не один, а несколько вариантов исполнения произведения разными музыкантами не для копирования, а для понимания своих возможностей интерпретации применительно к конкретному художественному образцу и допустимых границ свободного обращения с текстом. Допускаем, что здесь возникает определённая опасность подражания. Однако при тактичном, внимательном руководстве со стороны педагога этого можно избежать. И в любом случае без подобной слуховой подготовки серьёзное и глубокое исполнение больших музыкальных полотен невозможно.

Приступая к планированию и практическому выполнению какойлибо большой работы, люди всегда стремятся сначала представить себе, а что, собственно, они хотят получить в конце этого действия, каким должен быть желаемый результат. Поэтому, начиная работу по организации систематического слушания музыки, желательно иметь достаточно чёткое представление о том, что мы хотим получить в итоге. Это вынуждает нас коснуться вопроса о типологии слушателей.

Как известно, процедура регулярного прослушивания музыки не только обогащает память и совершенствует слуховой аппарат студента, но и серьёзным образом влияет на его профессиональный менталитет, формирует определённый тип слушателя музыки. В практике музыкальной жизни между музыкантами и слушательской средой объективно существует глубокая обратная связь. Музыканты стремятся быть максимально понятными и интересными широкой публике, а

интеллектуально развивающаяся и социально трансформирующаяся публика путём изменения своих вкусов и предпочтений ставит перед музыкантами новые задачи, вынуждая их заниматься активным совершенствованием и обновлением своего искусства. Музыка формирует аудиторию слушателей, а те, в свою очередь, оказывают определённое формирующее воздействие на музыку. Поэтому вопрос о типах и категориях слушателей представляется весьма важным.

В эстетике и философии искусства этот вопрос обсуждался неоднократно, в результате чего было предложено несколько типологических схем. Самым категоричным, своеобразным и даже парадоксальным в подходе к данному вопросу оказался известный философ и культуролог Теодор Адорно [12]. Он построил свою типологию слушателей в несколько неожиданном плане - по уровню способности улавливать на слух структуру незнакомого музыкального произведения в целом и выделять в нём по отдельности каждое из использованных выразительных средств, сопровождая его соответствующей семантической и эстетической оценкой.

По замыслу исследователя типы слушателей расположились следующим образом (в порядке понижения уровня):

- 1) слушатель-эксперт;
- 2) «хороший» слушатель;
- 3) образованный слушатель;
- 4) эмоциональный слушатель;
- 5) потребитель развлекательной музыки.

Таким образом, Т. Адорно выстроил свою классификацию как бы в обратном порядке, не от человека к музыке, а наоборот. При этом учёный априори включил в категорию безоговорочно признаваемых музыкальных ценностей творения всех композиторов – от классиков до авангарда, в том числе и всевозможные формалистические попытки абстрактного звукового конструирования псевдоноваторского типа.

При всей своей парадоксальности типология слушателей, предложенная Т. Адорно, была воспринята и с небольшими коррективами поддержана рядом исследователей (Б. Ф. Смирнов [13], В. Орлов [14] и др.).

Однако, при всём уважении к точке зрения маститого философа, полностью согласиться с его типологией слушателей невозможно. Было бы целесообразно строить такую систему, исходя из человеческого отношения к музыке, её принятия не только как звукового феномена, но и как объективно существующей сферы духовной жизни.

Так, эмоциональный слушатель оказался у Адорно на предпоследнем месте. Учёный описывает феномен эмоционального восприятия как бы снисходительно, почти иронически, считая, что для «эмоционального» слушателя музыка важна не сама по себе, для него это всего лишь средство, способствующее высвобождению его собственных эмоций, к музыке фактически не относящихся.

Нельзя обесценивать факт эмоционального отношения к музыке, которая изначально и была направлена именно на это. В связи с этим уместно вспомнить, что нынешняя публика в массе своей по сравнению с публикой, например, XVIII века в эмоциональном плане существенно обеднела. Подтверждением тому может служить существование в операх барокко так называемых прологов, исполнитель которых перед началом спектакля предупреждал публику: «Слёзы наши фальшивы, страдания наши поддельны» – и просил слушателей не волноваться (отголоски этой традиции можно даже найти в прологе далёкой от барочной эстетики оперы Р. Леонкавалло «Паяцы»).

Широко известны и факты ошеломляющего воздействия инструментальной музыки, когда отдельные слушатели на концертах действительно падали в обморок, теряли сознание от избытка чувств, а исполнители на некоторое время получали запрет на использование в своих концертах тех или иных инструментов или произведений (например, Алессандро Ролла, исполнитель на виоль д'амуре, и др.).

Вообще XVIII век, вошедший в историю как золотой век музыки, сформировал уникальное представление об образованном человеке высокой культуры. Музыкант той эпохи, независимо от того, профессионал он или любитель, умел делать в музыке всё: сочинять, выполнить переложения, играть на клавире аккомпанементы по цифрованному басу, импровизировать, исполнять достаточно сложные произведения соло и в ансамбле, причём сама возможность время от времени играть в ансамбле считалась большой удачей. «Узкие специализации» последующих эпох повысили массовый технический уровень исполнительства, внесли множество новаций в технологии композиторского творчества, расширили и углубили смысловую палитру профессиональной музыки, но при этом был утрачен идеал гармоничной личности музыканта, сложившийся в XVIII веке.

После сказанного выше возникает естественный вопрос: а что мы, педа-

гоги, хотим получить, вводя систематическое слушание музыки как обязательный компонент учебного процесса, какой тип слушателя мы намерены таким образом формировать? Исходя из понимания профессиональных требований к школьному учителю музыки, можно предположить, что в данном случае оптимальным будет комбинированный вариант, объединяющий в себе качества «образованного» и «эмоционального» слушателей (терминология Т. Адорно), с акцентом на образовательном компоненте.

Способность к эмоциональному восприятию и сопереживанию музыки так или иначе развивается под воздействием всего комплекса специальных дисциплин, посещения концерпрофессионального общения, собственного музицирования и т. п. Что же касается знаниевой стороны, интеллектуального окружения музыки, асафьевского «ореола мыслей», то это должно быть специально сформировано в ходе учебного процесса, и именно это можно считать главной воспитательной задачей педагога-теоретика. Так формируется ещё один характерный тип слушателя - студентмузыкант. Отличительный признак этой категории - дуалистичность отношения к музыке. Для студентов-музыкантов музыка является не только искусством, как для любого слушателя, но ещё и специфическим учебным материалом, что накладывает определённый отпечаток на психологию их отношения к музыке.

В повседневном быту слушание музыки может осуществляться без какихлибо организующих факторов. Но в учебном процессе такой подход нельзя считать приемлемым. Дело в том, что музыка как своеобразный

дидактический материал выстраивается в ходе работы в точном соответствии с календарно-тематическим планом тех или иных учебных дисциплин. Параметры подбора и структурирования музыкального материала обусловлены хронологической последовательностью изучаемых творческих портретов композиторов, выбором конкретных произведений из их обширного наследия; в некоторых случаях - предпочтением тех или иных исполнителей, жанров (например, вокальная, ансамблевая или оркестровая музыка) и т. п. Немалую роль играет и историческое время, отражаемое в музыке тех или иных композиторов, и определённые акцентировки на конкретных элементах изучаемой музыки. К тому же музыка, рассматриваемая как дидактический материал, должна иметь ряд соответствующих характеристик:

- быть стабильно сохраняемой;
- быть свободно доступной каждому отдельному студенту в удобное для него время;
- допускать любое количество повторений;
- допускать выполнение некоторых технических манипуляций:
 - разбиение на фрагменты,
- компоновку фрагментов в тематические подборки для иллюстративной поддержки лекционных занятий,
- создание подборок для практического проведения музыкально-звуковых опросов по узнаванию музыкальных произведений и их фрагментов.

Формой существования такого музыкального материала, отвечающей перечисленным требованиям, может быть только звукозапись.

Также необходимо решить вопросы, связанные с организационными и

методическими аспектами систематического слушания музыки большим количеством студентов. В связи с этим уместно вспомнить один из предложенных Б. Асафьевым терминов. В статье «Очаги слушания музыки» [15] он проследил процесс становления и трансформации социально обусловленных форм массового слушания музыки - храмы, дворцовый быт, усадебные театры и оркестры, аристократические салоны, кружковые сообщества, концертные залы, а в XX веке - радио и, частично, кино. Каждый из названных «очагов» выполнял свою общественную функцию, свой социальный заказ и, как следствие, ориентировался на свою публику. В этом свете появляется основание заявить, что система организации регулярного, профессионально и педагогически направленного слушания музыки в учебных заведениях музыкального профиля может рассматриваться как очередной социально обусловленный очаг слушания музыки, имя которому фундаментальная фонотека.

Сама по себе идея фонотеки как музыкально-звукового аналога библиотеки не нова. Фонотеки появились сначала в мемориальных музеях композиторов (например, в доме-музее П. И. Чайковского в Клину), затем – как музыкальные отделы – в центральных и областных библиотеках, далее – в консерваториях и других вузах, где осуществлялась подготовка профессиональных музыкантов для педагогической, культурно-просветительской и исполнительской деятельности.

При использовании старой, крупногабаритной звуковой техники (электрофоны, катушечные магнитофоны), требующей от слушателя ручного управления и постоянного конт-

роля, естественной формой организации такого учебного слушания могли быть только специальные фонозалы, работающие аналогично читальным залам библиотек или лабораториям устной речи в институтах иностранных языков. Создание таких фонозалов обычно начинались с формирования профессионально ориентированной музыкальной базы данных, укомплектованной грампластинками магнитофонными записями, систематизированными и организованными для удобства пользования. В отдельной комнате («аппаратной») размещалось достаточное количество звуковоспроизводящих устройств, которые обслуживались оператором-лаборантом и были способны обеспечивать одновременное воспроизведение разных музыкальных программ для большого числа индивидуальных слушателей в специальном классе («фонозале») или же транслировать требуемую музыку в какие-то другие учебные аудитории.

Система фонозалов была удобной и целесообразной во многих отношениях. Весь процесс слушания происходил, что называется, на виду. Все студенты, слушающие музыку через качественные наушники, концентрировались в одном помещении, их работу можно было контролировать. Другим преимуществом фонозала являлась возможность сосредоточить в нём нотный фонд, необходимый во время прослушивания изучаемой музыки. И, естественно, такие условия могли гарантировать студентам стабильное наличие целенаправленно подобранных и организованных звуковых материалов и в какой-то мере необходимый уровень качества звуковоспроизведения.

Высочайшая педагогическая эффективность фонозалов подтверждена 25-летним опытом преподавания автором данной статьи теоретических дисциплин в Лениногорском (Республика Татарстан) музыкальнохудожественном колледже.

Технический уровень современной цивилизации в корне изменил условия общения человека с музыкой. Компьютерные сети, цифровые технологии качественной записи звука, миниатюрные плееры, планшеты, смартфоны и наушники класса hi-fi всё это открыло людям фантастическую возможность свободно обращаться к любой музыке где угодно и когда угодно, руководствуясь только своими желаниями. Казалось бы, потребность в организации фонозалов отпала, все вопросы с обеспечением процесса слушания музыки решены. Однако новые технологии принесли с собой и новые проблемы.

Оказалось, что люди в большинстве своём интеллектуально и психологически не готовы к адекватному восприятию новых технологий. Техника совершенствуется и функционально развивается значительно быстрее, чем наше совокупное представление о её назначении и возможностях. Жизнь отстаёт от технологий, а педагогика - от жизни. В итоге простота обращения к музыке и её глобальная вседоступность оборачиваются зачастую равнодушием и низкой социальной оценкой со стороны потребителей («раз легко даётся, значит, дёшево стоит»).

Игнорировать достижения технического прогресса бессмысленно и нелепо. Остаётся одно: педагогика должна сама войти в эту изменившуюся до неузнаваемости информационную сре-

ду, разработать для неё адекватное методическое обеспечение и вернуть компьютерным технологиям их истинную практическую значимость, которая нередко ошибочно понимается как функция доступа к мутным потокам развлекательной «медиамакулатуры».

Как же изменившиеся условия доступа к музыке отразились на формах её слушания, как в наши дни может протекать этот процесс?

Ранее мы говорили о типологии слушателей, о типах «очагов» слушания музыки. Сейчас, когда возможность индивидуального обращения к музыке есть у всех, имеет смысл подумать ещё об одной типологии – типологии процессов слушания музыки.

Логический анализ имеющихся представлений и педагогического опыта позволяет в первом приближении выстроить эту типологию следующим образом:

- 1. Целостное ознакомление с музыкой как профессиональная базовая задача конкретных учебных дисциплин (история музыки, народное творчество, анализ музыкальных произведений и т. п.).
- 2. Сопоставительно-аналитическое слушание (анализ музыкальных произведений, гармония, аранжировка, инструментовка).
- 3. Слушание музыки как элемент прямого, непосредственного обучения в классах индивидуального музыкального исполнительства.
- 4. Инициативное слушание в режиме «свободного поиска» сознательное прослушивание неизвестной ранее музыки как проявление личной любознательности обучающегося.
- 5. Комитатное (фоновое) слушание музыки, сопутствующее выполне-

нию каких-либо рутинных практических действий, не требующих умственной и психологической сосредоточенности (может иметь разные уровни эмоционально-психологической активности).

6. Привычное присутствие постоянно звучащей музыки как неотъемлемого звукового фона повседневной жизни. При этом музыка как искусство вообще не воспринимается – воспринимается только факт её отсутствия как причина психологического дискомфорта.

Что даёт такая типология, не является ли она лишней, надуманной? Безусловно, нет. Дело в том, что слушание музыки, включённое в процесс профессиональной подготовки музыканта как обязательный элемент, отличается от других видов слушания своей конкретной музыкально-педагогической целевой направленностью. Поэтому процесс такого слушания всегда сопровождается активной интеллектуальной работой, интенсивной мыследеятельностью слушателей. И обращает на себя внимание тот факт, что в каждом из перечисленных типов слушания эта внутренняя умственная работа слушателя оказывается достаточно разной. Она определяется целевыми установками, направленностью сознания студента на реальный практический результат - получение конкретного знания, формирование или совершенствование какого-то кретного мыслительного навыка и т. п. При таком разбросе целевых ориентаций психологические механизмы слушания-восприятия действительно оказываются достаточно разными.

Перечисленные выше типы слушания охватывают практически все значимые грани профессиональной подготовки музыкантов. При наличии хорошего взаимопонимания в педагогическом коллективе согласованные действия всех преподавателей в плане использования систематического слушания музыки как инструмента педагогического воздействия образуют в совокупности для студентов большой фронт работ по слуховому освоению мирового музыкального наследия. Студенты окажутся перед необходимостью в сжатые сроки пропускать через своё сознание большое количество разнообразной музыки, постоянно увязывая эти знания с конкретными задачами и потребностями тех или иных учебных дисциплин. Подобное сочетание постоянного системного слушания музыки с напряжённой умственной работой и формирует такие условия развития личности музыкантов, которые с полным правом можно назвать интенсифицированным музыкальным онтогенезом. Объективность и научная допустимость этого термина подтверждается некоторыми психологическими публикациями, в частности работой К. Тарасовой [16].

Чтобы интенсифицированный музыкальный онтогенез осуществлялся эффективно, процесс слушания музыки должен отвечать определённым требованиям.

- 1. Необходимо слушать музыку только в полном объёме и в оригинальной звучности.
- 2. Крайне желательно слушать музыку с нотами в руках.
- 3. В ходе учебного процесса должны регулярно проводиться текущие и итоговые музыкально-звуковые опросы, чтобы процесс усвоения музыки был контролируемым.
- 4. Теоретические выступления студентов на семинарах должны по-

стоянно подкрепляться конкретными ссылками на музыкальный материал.

Технический прогресс, как говорилось выше, кардинально изменил условия и инструментарий интеллектуального труда. Он обеспечил людям возможность индивидуального неограниченного доступа к любой информации, в том числе и к музыкальной. Значит ли это, что потребность в централизованных фонотеках исчезла? Есть основания полагать, что это не так.

Хорошо организованные фонотеки имели одно замечательное преимущество - они обеспечивали комплексность имеющихся материалов. Как уже отмечалось, кроме собственно звукозаписей, они включали в себя необходимые нотные фонды, справочную и учебную литературу, каталоги, рекомендательные списки и т. п., то есть обеспечивали студентам полный спектр информационно-сервисных услуг. Перевод слушания в режим индивидуальной работы в Интернете такой комплексности не даёт, оперативность будет намного ниже, чем в фонотеке, да и возможность обычных ошибок тоже не исключается.

Поэтому в изменившихся условиях перед музыкальными вузами стоит новая задача: создать современный аналог традиционной фонотеки, сочетающий достоинства старых систем с преимуществами новых информационных технологий. Речь идёт о переводе всех материалов фонотеки в цифровой формат, создании простой и удобной навигационной системы и разработке оптимальных методик работы с такой фонотекой. Первоочередные задачи этой работы:

1. Сформировать в электронном виде полный фонд музыкальных (и видео) записей, необходимых для обеспечения учебного процесса.

- 2. Сформировать соответствующий музыкальному фонду полный фонд электронных нотных материалов, включая клавиры.
- 3. Снабдить все указанные фонды удобной навигационной системой в веб-формате и разместить их на сайте вуза с целью обеспечить свободный доступ к ним для всех студентов.

Очень желательно все нотные записи иметь в двух форматах – *.pdf и *.midi. Это даёт возможность при необходимости транспонировать нужное произведение в любую удобную тональность, а также автоматически разобрать любую партитуру по партиям и таким образом распечатать. Для вокалистов и дирижёров такие возможности просто бесценны. Кроме того, записи в midi-формате могут ещё и проигрываться, реально звучать, что в педагогической работе бывает весьма полезным.

Наличие подобной информационной базы даёт студентам возможность получить качественные знания музыки, а преподавателям - строить теоретическую сторону занятий с учётом этого фактора. По сути дела, это проект музыкально-нотной библиотеки музыкального вуза, выполненной на уровне современных информационных технологий и являющейся материальной базой для формирования новых методик. Действующие образцы подобной библиотеки и её профильно-ориентированных узлов созданы автором и успешно прошли практическую апробацию.

Педагогическое наблюдение за учебной деятельностью студентов в условиях подобной библиотеки позволяет сделать ряд выводов.

- Слушание исполняемой музыки с ориентацией на нотный текст представляется обязательным не только потому, что оно концентрирует внимание и укрепляет память. Известно, что при этом активно развивается взаимосвязь слуховых и зрительных представлений, формируется навык чтения нот, без помощи инструмента, то есть идёт освоение музыкального языка на уровне чтения.
- Для слушания крупномасштабных произведений, например опер, с ориентацией на нотный текст удобно использовать ноутбук или планшет, чтобы просматривать midi-записи с помощью какого-либо нотного редактора. В таких редакторах при проигрывании музыкальной записи всегда движется вертикальная линия-курсор, точно указывающая, какой эпизод произведения в данный момент звучит. Это существенно активизирует внимание слушателей.
- Midi-записи при проигрывании без подключения тембровых плагинов полноценного представления об истинном звучании музыки не дают. Однако как резервный вариант, в рамках тренировочного, репетиционного процесса они могут исэффективно. пользоваться очень Привыкание вокалиста к сложному аккомпанементу, индивидуальное пение голосов хоровой партитуры параллельно со звучанием midi-партитуры, подбор удобной тональности и определение оптимального темпа, умение ориентироваться в симфонических партитурах - всё это и многое другое успешно решается с использованием midi-записей.

Функциональное назначение описанного выше музыкального фонда нерационально ограничивать только

рамками исторических дисциплин. В ходе учебного процесса потребность в обращении к звучащей музыке постоянно возникает практически на всех профессионально ориентированных занятиях. Гармония, хоровая аранжировка, анализ музыкальных произведений, инструментоведение и инструментовка постоянно требуют слуховой поддержки как объективного подтверждения теоретических положений. У преподавателей исполнительских дисциплин (игра на музыкальных инструментах, дирижирование, вокал) также систематически возникает потребность в обращении к звукозаписям. Практика показывает, что такие обращения могут быть необходимы:

- для демонстрации высоких образцов музыкального искусства;
- для сравнения и обсуждения различных исполнительских трактовок;
- для углубления понятия «стиль» (стиль эпохи, стиль исполнения, индивидуальный стиль композитора);
- для демонстрации различных типов голосов с последующим анализом манеры звукообразования отдельных исполнителей, своеобразия их репертуара и трактовки конкретных произведений у каждого из них.

Всё это приводит к очень простому выводу: первым из перечисленных условий эффективного слушания музыки как неотъемлемой части учебного процесса является достаточное количество времени для прослушивания музыки. Время на общение с музыкой должно быть сознательно включено в расписание самостоятельной работы студентов и использовано строго по назначению. И дело не только в том, что студент получит потом за

это какую-то оценку. Значительно важнее то, что при этом он неминуемо испытает удовлетворение от проделанной им интеллектуальной работы, почувствует внутреннее самоуважение, ощутит себя приобщающимся к чемуто очень важному и возвышенному и тем самым более подготовленным к своей будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Б. В. Асафьев; ред. и вступ. ст. Е. М. Орловой. 2-е изд. Л.: Музыка, 1973. 144 с.
- 2. *Арановский, М. Г.* Проблемы музыкального мышления. Сборник статей [Текст] / М. Г. Арановский. М.: Музыка, 1974. 336 с.
- Сохор, А. Н. Музыка как вид искусства [Текст] / А. Н. Сохор. – 2-е изд. – М.: Музыка, 1970. – 192 с.
- Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е. В. Назайкинский. М.: Музыка, 1972. 383 с.
- Назайкинский, Е. В. Звуковой мир музыки. Исследование [Текст] / Е. В. Назайкинский. М.: Музыка, 1988. 254 с.
- Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 537 с.
- 7. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. М. : Педагогика, 1991. 479 с.
- Остроменский, В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема [Текст] / В. Д. Остроменский. Киев: Музична Україна, 1975. 198 с.
- Португалов, К. П. Серьёзная музыка в школе [Текст] / К. П. Португалов. – М. : Просвещение, 1974. – 127 с.
- Благинина, Т. И. Подготовка будущего учителя музыки к художественно-педагогическому анализу музыкального произведения на уроке [Текст]: автореф. дис. . . .

- канд. педагогических наук / Т. И. Благинина. М., 1995. 16 с.
- Коган, Г. М. Работа пианиста [Текст] / Г. М. Коган. – М. : Классика-ХХІ, 2004. – 304 с
- 12. Адорно, Т. Типы отношения к музыке [Текст] / Т. Адорно // Адорно Т. Избранное: социология музыки. М.; СПб.: Университетская книга, 1999. 435 с.
- 13. Смирнов, Б. Ф. К проблеме типологии слушательской аудитории симфонических концертов [Текст] // СоцИС. 2004. № 10. C. 86—89.
- Орлов, В. Функции музыки и типы слушателей [Электронный ресурс]: «Израиль XXI» – Сетевой музыкальный журнал. – Режим доступа: http://www.21israel-music. com/Funkzii muzyki.htm
- Асафьев, Б. В. Очаги слушания музыки [Текст] // Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев; ред. и вступ. ст. Е. М. Орловой. 2-е изд. Л.: Музыка, 1973. 144 с.
- Тарасова, К. Онтогенез музыкальных способностей [Текст] / К. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 176 с.

ОСВОЕНИЕ ПОДРОСТКАМИ МУЗЫКИ ЭПОХИ БАРОККО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ МУЗЫКОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОДЕРЖАНИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Б. Р. Иофис, Т. Г. Хачатрян*,

Московский педагогический государственный университет

Аннотация. В статье исследуется проблема формирования у детей подросткового возраста эмоционального отношения к изобразительности и символике в музыке барокко. Изобразительность, символика и эмоции рассматриваются как три стороны музыкального содержания, которые в эпоху барокко находились на одинаково высоком уровне. На композиционном уровне изобразительность и символика в музыке И. С. Баха реализуются посредством системы ограниченного числа музыкально-риторических фигур (одна из разновидностей мигрирующих интонационных формул). Их эмоциональное переживание в процессе восприятия рассматривается как условие понимания произведений И. С. Баха. Для формирования адекватного эмоционального восприятия данной музыки предлагается использование полихудожественного подхода к обучению детей, а в его рамках – интеграции модифицированных методов наглядности и сравнения. В качестве дополнительного дидактического материала рассматриваются специальные иллюстрированные издания Библии, адаптированные для детей. В ходе опытно-поисковой работы подтверждена правомерность представленных теоретико-методических положений и выявлена необходимость дополнить их элементами на базе информационных технологий.

Ключевые слова: педагогика музыкального образования, теория музыкального содержания, изобразительность, символика, барокко, интеграция модифицированных методов наглядности и сравнения.

Summary. Currently, the problem of formation in children adolescence emotional relationship to the pictorial and symbols in baroque music on the material of Bach's works in the conditions of establishment of an additional education is important. According to the theory of music content, one considers the depiction, symbolism and emotion as the three sides of the musical content, which in the Baroque era are at the same high level. Pictorial and symbols are the subjects of emotional experience. On the compositional level pictorial and symbols in music of Bach implemented through a system of a limited number of musical-rhetorical figures (one of the varieties of migratory intonation formulas). One

^{*} Научный руководитель – кандидат педагогических наук Б. Р. Иофис.

positions emotional experience in the perception of migratory intonation formulas Baroque music as a condition for understanding the works of J. S. Bach. The adequacy of this perception depends on the degree of ownership context of the era. To solve the problem of formation of adequate teaching of emotional perception of the music suggests the use of a polyart approach to teaching children, and under it – the integration of modified methods of visualization and comparison. Authors consider special illustrated edition of the Bible, adapted for children as an additional didactic material. During the development of research confirmed the validity of presented theoretical and methodological positions and highlighted the need to supplement these elements based on information technologies.

Keywords: pedagogy of music education, theory of music content, symbolism, Baroque, integration of modified methods of visualization and comparison.

Музыка эпохи барокко является обязательным элементом содержания музыкального образования на всех его уровнях. Учащиеся разных возрастных категорий знакомятся с ней преимущественно на материале произведений И. С. Баха. Но именно в подростковом возрасте дети начинают постигать глубину и многомерность содержания музыки этого композитора, и педагог может им в этом помочь, опираясь на историко-теоретические положения современного музыкознания.

Вполне объяснимо, что жизнь и творчество И. С. Баха уже давно находятся в центре внимания как зарубежного, так и российского музыковедения. Наряду с исследованиями в области истории музыки (Т. Н. Ливанова [1], А. П. Милка и Т. В. Шабалина [2] и др.), немалый интерес проявляется также к музыкально-эстетическим и музыкально-теоретическим аспектам художественного наследия великого композитора.

Особое место в литературе занимает изучение барочных изобразительности и символики, в том числе в музыке И. С. Баха: выявление и расшифровка символики в музыкальном

тексте (Б. Л. Яворский [3; 4], Р. Э. Берченко [5], В. Б. Носина [6] и др.), формирование знаний о ней как средстве выражения музыкального образа (Т. Н. Ливанова [1], В. В. Протопопов [7] и др.), изучение содержательносмысловой роли символики и изобразительности в музыкальном контексте (А. Швейцер [8], Э. Бодки [9], В. Н. Холопова [10] и др.).

В педагогике музыкального образования проблема освоения подростками барочной музыки рассматривается, прежде всего, в работах по методике обучения музыкально-инструментальисполнительству. В А. Д. Алексеева [11], А. Г. Каузовой [12] и других раскрываются педагогические условия и методы освоения ритмики, фразировки, формообразования, полифонии в клавирном репертуаре данной эпохи, то есть акцент делается на технологических аспектах. Но главным затруднением, с которым сталкиваются педагоги, является недостаточная включённость эмоциональной сферы подростков в процесс освоения барочной музыки.

Вопросы формирования эмоционального отклика на музыку в целом – одни из центральных в исследованиях в области музыкальной психологии – представлены в трудах Б. М. Теплова [13], М. С. Старчеус [14], А. В. Тороповой [15] и др. Все авторы солидаризируются во мнении, что полноценное восприятие музыки без эмоционального отклика на неё невозможно. Вместе с тем создание условий для формирования эмоционально окрашенного отношения к музыке эпохи барокко не рассматривается как специальная педагогическая проблема.

В практическом аспекте в настоящее время педагоги в системе дополнительного музыкального образования (на занятиях по музыкальной литературе, в классах фортепиано, скрипки, аккордеона и других музыкальных инструментов) ставят перед учащимися задачу освоения барочной системы музыкально-выразительных средств. Это предполагает не только осмысление их в историко-теоретическом ракурсе, но и формирование эмоционально-ценностного отношения к музыке, в которой они представлены. Однако, работая в данном направлении, преподаватели опираются преимущественно на собственный эмпирический опыт.

Сказанное выше даёт основания говорить о наличии противоречия между практической потребностью учителей в эффективных педагогических инструментах освоения подростками музыки эпохи барокко как на рациональном, так и на эмоциональном уровнях и недостаточной теоретико-методической разработанностью этого аспекта в теории и методике музыкального образования, что и определяет актуальность данного исследования.

Ключ к пониманию путей решения педагогической задачи освоения

музыки эпохи барокко можно найти в теории музыкального содержания, разработанной В. Н. Холоповой [10]. Рассматривая изобразительность, символику и эмоции как три стороны музыкального содержания, каждая из которых по-разному представлена в барокко, классике, романтизме и музыке XX века, исследователь также делает вывод о том, что в каждую историческую эпоху существует своё, особое их соотношение.

По мнению музыковеда, специфика музыки эпохи барокко определяется тем, что в ней все три отмеченные выше стороны музыкального содержания находятся на одинаково высоком уровне. В последующие эпохи некоторые из перечисленных сторон становились доминирующими (в классике – эмоции, в романтизме – эмоции и изобразительность, в XX веке – символика и эмоции), а другие отодвигались на второй план.

Вместе с тем из трёх перечисленных сторон музыкального содержания особое внимание музыковеды, занимающиеся эпохой барокко, уделяют именно символике. Это можно объяснить тем, что через символику в музыке той эпохи раскрываются другие стороны музыкального содержания как выражения особых, «эзотерических» смыслов. Через музыкальную символику раскрывается и смысловой мир музыки И. С. Баха. В исследованипосвящённых этому (А. Швейцер [8], Т. Н. Ливанова [1], В. Б. Носина [6], Р. Э. Берченко [5] и др.), рассматриваются содержательные функции экзегетики слова, символики чисел, системы музыкальнориторических фигур. Именно посредством музыкально-риторических фигур барочная символика более всего представлена в произведениях, составляющих основу учебного репертуара в дополнительном музыкальном образовании детей.

Как уже было отмечено выше, две другие стороны музыкального содержания также играли важную роль в эпоху барокко.

Изобразительная сторона содержания музыки барокко, являясь продолжением тенденций Ренессанса, тесно связана с символикой и герменевтикой протестантизма. А. Швейцер [8] приводит большое количество примеров изобразительных эпизодов из музыки И. С. Баха, в которых раскрываются библейские образы и сюжеты: грехопадение Адама, бичевание Христа, воскресение Христа, игра освобождённых ветров, движение волн, шаги, движения змеи, взлёт ввысь, разрушение, дрожь, испуг, «обвивание тяжёлой цепью» и т. д.

На основе концептуальных идей Б. Л. Яворского, представленных как в опубликованных, так и в архивных материалах [3; 4], современные исследователи (Р. Э. Берченко, В. Б. Носина) анализируют прелюдии и фуги из «Хорошо темперированного клавира», выявляя в них такие сюжеты, как «Благовещение», «Поклонение пастухов», «Тайная вечеря», «Шествие на Голгофу» [5; 6]. Роль изобразительности в этой музыке особенно очевидна, поскольку перечисленные эпизоды из евангельских текстов неоднократно были воплощены на полотнах великих художников.

Символика и изобразительность у И. С. Баха всегда являются предметами эмоционального переживания. Без этого нельзя говорить о полноценном восприятии содержания произведений композитора. Да и вся ба-

рочная музыка требует особого отношения к воплощённому в ней миру человеческих эмоций. По замечанию В. Н. Холоповой, «эмоция как яркое и глубокое переживание была эпохальным завоеванием именно данного времени» [10].

Благодаря тесной связи с символикой и изобразительностью, эмоциональная сторона содержания музыки эпохи барокко, при общей тенденции к гипертрофированности и избыточности художественных образов, была упорядочена и имела строгие рамки, зафиксированные в теории аффектов. В соответствии с этой теорией каждому из основных аффектов («печаль», «любовь», «страдание», «отвага», «радость» и др.) соответствовал определённый набор музыкально-выразительных средств. За пределами эмоциональной стороны содержания барочной музыки остаются свободные романтические «порывы» и выражения крайних («пограничных») состояний в музыке XX века. Напротив, типичным является длительное пребывание в каком-либо одном состоянии. Как отмечает В. Н. Холопова, «для динамического профиля инструментальных барочных произведений не характерны кульминации, особенно кульминации-точки, отсутствуют "тихие кульминации", а имеются динамические плато, зоны, наличествуют "террасы" звучностей» [10, с. 82].

Конечно, теория аффектов была не более чем отражением музыкальной практики соответствующей эпохи, а сама практика оказалась богаче и гибче теории, вследствие чего последняя со временем утратила свою актуальность. Однако сквозь призму этой теории хорошо видна одна особенность реализации на композицион-

ном уровне трёх сторон музыкального содержания. Для описания всего многообразия эмоциональных оттенков, встречающихся в музыке И. С. Баха, перечень аффектов явно недостаточен, но важно, что за каждым из них закреплены разные интонационные комплексы.

Музыковеды отмечают, что основу музыкального языка И. С. Баха составляет сравнительно небольшое количество устойчивых мелодических и гармонических оборотов, ритмических рисунков, выражающих определённые понятия, эмоции, идеи. Через их связь с мелодиями протестантских хоралов, закреплённых в памяти вместе с соответствующими поэтическими текстами, современники композитора буквально «читали» образы и сюжеты Священного Писания. Музыкальный язык композитора явился своеобразным обобщением «музыкального словаря» эпохи барокко, на котором воспитывались люди того времени. Как пишет А. Швейцер, «кто знаком с языком композитора и знает, какие образы он выражает определённым сочетанием звуков, тот услышит в пьесе мысли, которые непосвящённый не обнаружит, несмотря на то, что эти образы заключены в ней» [8, с. 331].

Изучая подобные устойчивые элементы, пронизывающие разные музыкальные тексты, Л. Н. Шаймухаметова определяет их как «мигрирующие интонационные формулы» [16], одной из разновидностей которых, по мнению исследователя, являются музыкально-риторические фигуры.

Рассматривая механизмы преобразования интонационных формул в процессе миграции, музыковед отмечает, что первоначально изобразительность связана с иллюстрацией от-

дельных слов, но «художественный результат передачи образов движения и пространства средствами музыки коренится не столько в связях с вербальным текстом, сколько в глубинном проникновении композиторского мышления в природные механизмы движения» [Там же, с. 22]. В результате миграции интонационных формул формируются вторичные значения, при этом «первичная изобразительная функция... сохраняется, но переходит в область формальных признаков, структурных элементов, смысловая же сторона обогащается вторичным содержанием, в котором статус символа становится главным» [Там же].

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что эмоциональный отклик учащихся на барочные изобразительность и символику в музыке И. С. Баха начинается в процессе восприятия мигрирующих интонационных формул. Е. В. Назайкинский определяет музыкальное восприятие как «восприятие, направленное на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен» [17, c. 91].

Музыковед поднимает проблему адекватности музыкального восприятия, осмысление которой является методологически значимым. В данной концепции эта проблема рассматривается в контексте деятельности музыканта-исполнителя. И композитор, и музыкант-исполнитель ориентируются в своей деятельности на слушательское восприятие. Но в отличие от автора исполнитель отталкивается не от замысла, а от нотного текста,

опираясь на свой опыт восприятия музыки. Здесь и присутствует обусловленная субъективными причинами скрытая возможность несовпадения исполнительского решения с замыслом композитора.

На основе вышеизложенного в музыкально-педагогическом аспекте можно полагать, что причины неудач подростков в исполнении произведений композиторов эпохи барокко в значительной мере кроются в неадекватности восприятия ими трёх сторон содержания этой музыки.

Выбор музыкально-исполнительских средств выразительности применительно к музыке классической и романтической эпох определяется, прежде всего, непосредственным эмоциональным восприятием произведения, которое в дальнейшем может корректироваться на рациональном уровне. Для исполнения барочной музыки этого недостаточно. По замечанию А. Швейцера, «не зная смысла мотива, часто невозможно сыграть пьесу в правильном темпе, с правильными акцентами и фразировкой» [8, с. 356]. Сложность исполнительской трактовки музыки эпохи барокко определяется особенностями соотношения трёх сторон её содержания, в соответствии с которыми необходимо как знание выразительных функций изобразительности и символики в конкретном произведении, так и восприятие их как носителей специфической эмоциональной информации.

С точки зрения В. В. Медушевского [18], проблема адекватности восприятия связана с его исторической эволюцией и актуализируется в каждую новую эпоху. В качестве предмета адекватного восприятия исследователь рассматривает музыкальное про-

изведение в контексте культуры, которая порождает и произведение, и его восприятие.

Из сказанного выше следует, что педагогические условия формирования у обучающихся адекватного понимания содержания музыки И. С. Баха включают решение комплекса взаимообусловленных педагогических задач:

- сформировать представление об эпохе барокко, об основных христианских идеях и сюжетах Священного Писания как источниках символики и изобразительности в музыке той эпохи;
- познакомить подростков с наиболее распространёнными музыкально-риторическими фигурами, представленными в музыке И. С. Баха, как средством выражения трёх сторон музыкального содержания;
- создать ситуации, вызывающие эмоциональный отклик на музыку И. С. Баха в процессе восприятия музыкального произведения на фоне выявления изобразительной и символической сторон его содержания.

Для конструирования теоретикометодической модели формирования у детей эмоционального отношения к барочной изобразительности и символике в музыке И. С. Баха за основу полихудожественный подход к образованию в предметной области «Искусство», разработанный Б. П. Юсовым [19]. В соответствии с ним в процессе формирования у детей адекватного восприятия трёх сторон содержания музыки эпохи барокко, включая эмоциональный отклик на неё, необходимо интегрированное применение модифицированных методов наглядности и сравнения, посредством которых связь музыки, литературы и изобразительного искусства

94

становится очевидной для учащихся. Суть интеграции методов заключается в выявлении в разных видах искусства близких по смыслу и эмоциональной окрашенности изобразительных и символических сторон содержания и в сравнении найденных авторами для их воплощения средств художественной выразительности, соответствующих каждому виду искусства.

Затруднения в применении указанных методов к данной области содержания музыкального образования вызваны тем, что современные подростки имеют весьма поверхностные фрагментарные представления о сюжетах Священного Писания, явно недостаточные для того, чтобы ассоциировать их с воспринимаемой музыкой и испытывать какие-либо эмоции. По этой же причине художественные полотна выдающихся мастеров прошлого не могут быть восприняты адекватно, так как дети просто не знают и не понимают, что изображено на картинах. Сами по себе библейские тексты не рассчитаны на детское восприятие, и для их освоения требуется адаптация.

В настоящее время существует ряд специальных изданий библейских сюжетов, адаптированных для чтения детьми. Однако не любой иллюстрированный пересказ Ветхого и Нового Завета подходит для использования в рамках предлагаемого модифицированного метода наглядности. В качестве примера можно сравнить два предназначенных для детей издания.

Первое из них – «Библия в рассказах для детей», литературный пересказ Т. Коршуновой [20]. В этой книге приведены 184 иллюстрации к Ветхому и Новому Завету. Каждая иллюстрация сопровождается кратким коммен-

тарием, который можно рассматривать как интерпретацию библейских событий. Литературный пересказ Т. Коршуновой позволяет в зримых образах почувствовать библейские сказания и символы и вникнуть в их содержание.

Визуальный ряд, представленный картинами на библейские сюжеты, является наиболее ценной частью этого религиозно-просветительского издания. Некоторые сюжеты, описанные в рассматриваемой книге, сближаются по смыслу и интерпретации событий с известными трактовками барочных изобразительности и символики, которые представлены в работах исследователей-музыкантов. В частности, это Благовещение, поклонение пастухов, поклонение волхвов, Вознесение, схождение Святого Духа и др. К сожалению, замечательные иллюстрации остались полностью анонимными.

Надо отметить, что в «Библии в рассказах для детей» даны слишком короткие изложения библейских сюжетов, которые, по всей видимости, окажутся недостаточны для понимания и усвоения детьми и – тем более! – для эмоционального переживания.

Другая книга – «Моя первая Библия в картинках» американского автора Кеннета Н. Тейлора – представляет собой краткое изложение библейских сюжетов на английском и русском языках. Иллюстрировали книгу два художника – Ричард и Фрэнсис Хук [21]. Ричард рисовал фигуры мужчин и фоны, а Фрэнсис – женщин и детей. Эти художники не случайно были приглашены к изданию книги: за свою жизнь они проиллюстрировали великое множество библейских рассказов. Сам же Кеннет Н. Тейлор известен

как переводчик «Живой Библии», но первая слава пришла к нему как к автору детских книг. Изложение материала в этом издании отличается большей детализированностью, системностью и эмоциональной окрашенностью, чем в «Библии в рассказах для детей» Т. Коршуновой. Поэтому именно оно было выбрано как основное для работы с учащимися в учреждении дополнительного образования, в то время как другая книга в дальнейшем использовалась в качестве источника иллюстраций.

Эффективность применения интеграции модифицированных методов наглядности и сравнения в процессе освоения подростками музыки эпохи барокко была проверена в ходе опытно-поисковой работы, осуществлённой на базе класса синтезатора ГБОУДОД города Москвы «Детская музыкальная школа № 68 Р. К. Щедрина». В исследовании принимали участие дети подросткового возраста (с 5 по 7 класс).

Целью опытно-поисковой работы было выявление изменений восприятия учащимися подросткового возраста трёх сторон содержания музыки эпохи барокко на материале произведений И. С. Баха в результате применённой интеграции модифицированных методов наглядности и сравнения.

На констатирующем этапе опытно-поисковой работы использовались эмпирические методы исследования (собеседование и педагогическое наблюдение). Было выявлено, что учащиеся, как и предполагалось, имеют туманные представления о библейских сюжетах и символах, а также о том, что есть символ. Это значит, что мировоззренческий уровень стиля музыки эпохи барокко для них на этом этапе был недоступен.

Точно так же за пределами адекватного восприятия остался и композиционный уровень данного стиля: учащиеся не знали о существовании музыкально-риторических фигур как носителей барочной символики, изобразительности и эмоций.

Учащимся предложили прослушать две прелюдии И. С. Баха из I тома «Хорошо темперированного клавира» – № 1 (C-dur) и № 2 (c-moll) – и охарактеризовать свои впечатления. Произведения были специально подобраны по принципу образного контраста, что должно было усилить эмоциональное воздействие музыки на подростков.

В процессе общения с участниками эксперимента предполагалось выявить уровень понимания ими образно-содержательного аспекта барочного стиля в музыке. Этот уровень оказался низким. В большинстве своём участники эксперимента пытались уклониться от ответов на вопросы. В лучшем случае подростки воспринимали некоторые общие эмоциональные характеристики (музыка весёлая-грустная), светлая-тёмная, но в целом произведения И. С. Баха представлялись им слишком «сухими» и непонятными.

Только одна участница эксперимента сказала по поводу прелюдии № 1, что это "Ave Maria". Разумеется, она не знала, что прослушанная и понравившаяся ей ранее музыка является известным произведением Ш. Гуно, созданным на основе прелюдии И. С. Баха. Точно так же девочка не подозревала, насколько она была близка к раскрытию символической стороны содержания прелюдии, на-

звав первые слова архангела Гавриила, обращённые к Деве Марии.

На втором, формирующем, этапе опытно-поисковой работы использовалась описанная выше интеграция модифицированных методов наглядности и сравнения. Учащиеся параллельно знакомились с библейскими сюжетами на основе чтения текста и рассматривания иллюстраций в книгах К. Н. Тейлора и Т. Коршуновой, после чего вновь прослушали прелюдии № 1 (C-dur) и № 2 (c-moll) из «Хорошо темперированного клавира» И. С. Баха с последующим их анализом.

Особое внимание уделялось присутствующей в музыке великого немецкого композитора изобразительной и символической стороне музыкального содержания. За основу интерпретации художественных образов в прелюдиях были взяты идеи Б. Л. Яворского, рассредоточенные по разным источникам, аккумулированные и дополненные Р. Э. Берченко [5].

В соответствии с предлагаемыми музыковедами подходами к расшифровке изобразительности и символики в прелюдии № 1 (C-dur), в ней раскрывается сюжетная линия Благовещения, запечатлённая в полотнах Леонардо да Винчи, Боттичелли, Яна ван Эйка, Мемлинга, Пьеро делла Франчески, Дюрера, Эль Греко, Веронезе, Джотто, Симоне Мартини, Кранаха, Петера Иоханна Брандля. Так же, как и в Евангелии от Луки, на картинах присутствуют Дева Мария, явившийся к ней ангел (архангел Гавриил) и Святой Дух в виде малоприметного голубя. Все эти образы также раскрыты средствами литературы и изобразительного искусства в упомянутых выше адаптациях Библии для детей.

В данной прелюдии обращает на себя внимание двупланность фактуры. С одной стороны, она представляет собой аккордовую фигурацию, подобную переборам струн на лютне. По мнению Р. Э. Берченко, это вызывает ассоциации с многочисленными изображениями в живописи той эпохи играющих на лютне ангелов. Б. Л. Яворский включает в изобразительный ряд этой прелюдии также образы земли, неба, эфира, колебаний крыльев, переданных символически.

С другой стороны, все аккорды соединяются на основе строгого и предельно плавного голосоведения, что позволяет услышать скрытую за фигурацией хоральность. Это делает более очевидной связь прелюдии с определёнными хоралами И. С. Баха, а через них и с символикой соответствующих поэтических текстов. Р. Э. Берченко указывает на "Du meine Seele, singe". И хоральность, и восходящие фигурации придают музыке просветлённый, возвышенный характер.

Наряду с ярко заявленной с первых тактов восходящей направленностью движения в прелюдии присутствует и противоположная тенденция. В ней можно выявить две масштабные фазы, в каждой из которых наблюдается постепенный переход в более низкую тесситуру, что в изобразительном аспекте символизирует, во-первых, спуск архангела Гавриила к Деве Марии и, во-вторых, снисхождение на неё благодати от Святого Духа.

Инструментальный речитатив, звучащий в конце прелюдии, истолковывается Р. Э. Берченко как собственно «благая весть».

Совершенно иная образная сфера разворачивается в прелюдии \mathbb{N}_{2} (c-moll). По Б. Л. Яворскому, с ней ас-

социируются несколько образов: пламенеющая вера, выражение пылкости в вере, буря на озере, шествие Христа по воде к ученикам. Впрочем, все они присутствуют в одном из наиболее известных сюжетов, представленном во всех четырёх Евангелиях.

Фигурации, на которых строится фактура произведения, в аспекте изобразительности подобны языкам пламени. Исследователи отмечают в первом такте формулу-символ "Dies irae" (es-d-es-c). Тем не менее, учитывая единство трёх сторон содержания в барочной музыке, можно полагать, что в прелюдии изображается не столько сама буря, сколько смятение в душах учеников, вера которых оказалась недостаточно сильна. «Возгласы», пронизывающие стремительное движение, каноническая имитация, «затягивающая» за собой, подобно водовороту, следующие за ней остановка и речитатив, полный драматического пафоса, скорбный и мужественный В одновременности, виртуозные юбиляции изображают и символизируют этапы развития евангельского сюжета.

В результате проделанной работы отношение подростков к этой музыке изменилось. Дети не только начали понимать её связь с Библией, но и их восприятие изобразительности и символики, через которые раскрывались евангельские сюжеты, приобрело ярко выраженную эмоциональную окрашенность.

На контрольном этапе детям было предложено самостоятельно разобраться в барочных изобразительности и символике в новом для них произведении И. С. Баха – Прелюдии g-moll из I тома «Хорошо темперированного клавира».

В этой прелюдии, по мнению исследователей творчества И. С. Баха, средствами изобразительности и символики и на основе ассоциаций раскрывается сюжет посещения Девой Марией Елисаветы, воплощённый в произведениях живописи Джотто, Дюрером, Рафаэлем, Гирландайо. Повидимому, представления И. С. Баха и его современников об этом эпизоде опирались не только на евангельский текст, но и на сложившуюся в эпоху Возрождения традицию изображать нагорную страну, куда отправилась Мария, как суровый горный пейзаж с пасущимися стадами и стерегущими их пастухами. В прелюдии это нашло отражение в общем пасторальном характере и соответствующих ему изобразительных элементах: имитации пастушьих наигрышей (трели) и мелодии волынки. Шаги Марии «читаются» в движении ровными восьмыми, а присутствие более мелких длительносимволизирует поспешность. Р. Э. Берченко указывает также на такие символы, как «усталость», «слабость» (нисходящие скачки на септимы и ноны), «колыхания», «покачивания», «переливы».

Остановка верхнего голоса на тонике в семнадцатом такте трактуется как кратковременная остановка Марии, совершающей долгий путь, для отдыха. Исследователями также отмечается присутствие в прелюдии «символа креста» в разных голосах (например, c-b-es-d в теноре во втором такте), что можно объяснить как предвосхищение грядущих мук ещё не родившегося Христа и «символа воскресения», значение которого для христианского миропонимания трудно переоценить. Общий печальный характер музыки рассматривается исследователями как символ эры перехода от Ветхого Завета к Новому, когда мир пребывал в ожидании Спасителя.

Анализ высказываний детей показал, что восприятие предложенного музыкального материала у всех испытуемых стало более активным. Самое же главное – подростки уже не оставались равнодушными к прослушанной музыке, у них появилось желание поделиться своими впечатлениями о ней. В этом можно увидеть положительный эффект интеграции модифицированных методов наглядности и сравнения.

Вместе с тем учащиеся затруднялись проникнуть в глубину содержания барочных изобразительности и символики в музыке И. С. Баха. Они «созерцали» перед собой «картину», но не видели в ней почерка художника. Это подсказало дальнейшие пути исследования заявленной проблемы.

Модифицированные методы наглядности и сравнения должны быть дополнены информационными технологиями, на базе которых необходима разработка специального мультимедийного пособия, а также комплексным использованием разных видов собственно музыкальной и опосредованной музыкальной деятельности. Можно предположить, что в системе дополнительного образования детей это будет способствовать формированию у подростков более глубоких и эмоционально окрашенных представлений о барочных изобразительности и символике в музыке И. С. Баха.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- Ливанова, Т. Н. История западноевропейской музыки до 1789 года [Текст]: в 2 кн. Кн. 1: От античности к XVIII веку / Т. Н. Ливанова; ВНИИ искусствознания; Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. 2-е изд., перераб. М.: Музыка, 1986. 461 с.
- 2. Милка, А. П., Шабалина, Т. В. Занимательная бахиана: Об Иоганне Себастьяне, Анне Магдалене и некоторых занятных недоразумениях [Текст] / А. П. Милка, Т. В. Шабалина. Вып. 1. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Композитор, 2001. 205 с.
- Яворский, Б. Л. Сюиты Баха для клавира [Текст] / Б. Л. Яворский // Яворский Б. Сюиты Баха для клавира; Носина В. О символике «Французских сюит» И. С. Баха. – М.: Классика-XXI, 2009. – С. 23–65.
- ГЦММК им. Глинки. Фонд рукописей № 146. Ед. хр. 7359.
- Берченко, Р. Э. В поисках утраченного смысла (Болеслав Яворский о «Хорошо темперированном клавире») [Текст] / Р. Э. Берченко. М. : Классика–ХХІ, 2005. 372 с.
- 6. *Носина, В. Б.* Символика музыки И. С. Ба-ха [Текст] / В. Б. Носина. М. : Классика-XXI, 2006. – 53 с.
- Протопопов, В. В. Принципы музыкальной формы И. С. Баха: Очерки [Текст] / В. В. Протопопов. М.: Музыка, 1981. 355 с.
- Швейцер, А. Иоганн Себастьян Бах [Текст] / А. Швейцер ; [пер. с нем. Я. С. Друскин, Х. А. Стрекаловская]. – М. : Классика-XXI, 2002. – 801 с.
- Бодки, Э. Интерпретация клавирных произведений И. С. Баха [Текст] / Э. Бодки; [пер. и вступ. ст. А. Майкапара]. – М.: Музыка, 1993. – 588 с.
- Холопова, В. Н. Содержательные парадигмы музыкально-исторических эпох (к инновациям в российском музыкальном образовании) [Текст] / В. Н. Холопова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2013. № 3. С. 74–87.

- Алексеев, А. Д. Методика обучения игре на фортепиано [Текст]: учеб. пособие для муз. вузов и училищ / А. Д. Алексеев. – 3-е изд., доп. – М.: Музыка, 1978. – 288 с.
- Каузова, А. Г. Теория и методика обучения игре на фортепиано [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / А. Г. Каузова [и др.]; под ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. М.: Владос, 2001. 365 с.
- Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов // Избранные труды: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1965. – 358 с.
- Старчеус, М. С. Слух музыканта [Текст]
 / М. С. Старчеус. М.: Изд-во Моск. гос. консерватории им. П. И. Чайковского, 2003. 639 с.
- Торопова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования [Текст]: учеб. пособие / А. В. Торопова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Граф-Пресс, 2010. – 240 с.
- Шаймухаметова, Л. Н. Мигрирующая интонационная формула как феномен музыкального мышления [Текст] / Л. Н. Шаймухаметова // Проблемы музыкальной науки. 2011. № 2. С. 18–26.

- Назайкинский, Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания [Текст] / Е. В. Назайкинский // Восприятие музыки: сборник статей / ред.-сост. В. Н. Максимов. М.: Музыка, 1980. С. 91–112.
- Медушевский, В. В. О содержании понятия «адекватное восприятие» [Текст] / В. В. Медушевский // Восприятие музыки: сборник статей / ред.-сост. В. Н. Максимов. М.: Музыка, 1980. С. 141–155.
- ИОсов, Б. П. Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе [Текст] / Б. П. Юсов // Образовательная среда: проблемы гуманизации : сб. науч. ст. и тез. / Помор. гос. ун-т; отв. ред. Е. Н. Старостина. Архангельск, 2002. С. 221–233.
- Библия в рассказах для детей: 184 иллюстрации к Ветхому и Новому Завету [Текст, иллюстрации] / литературный пересказ Т. Коршуновой. – М.: Российское Библейское общество, 2004. – 383 с.
- Тейлор, К. Н. Моя первая Библия в картинках (Му First Bible in Pictures) [Текст] / Кеннет Н. Тейлор; Междунар. Библейское общество. М.: Изд-во Ассоц. «Духовное возрождение» ЕХБ, 2007. 254 с.

АКУСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ХОРОВОГО ПЕНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА МЕТОДИКУ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ

В. И. Сафонова,

Академия хорового искусства имени В. С. Попова (Москва)

Аннотация. В статье рассмотрены акустические и психофизиологические закономерности хорового пения как факторы, обусловливающие особенности работы хормейстера по развитию певческих голосов. Показано, что в голосах хористов успешно развиваются свойства, облегчающие ансамблирование - ровность, мягкость и единообразие звучания. При этом формирование силы голоса, звонкости и индивидуальности тембра требует особых специфических хоровых приёмов обучения. Большими возможностями в этом отношении обладает метод целенаправленного воздействия хоровой звучности на индивидуальное голосообразование певца. В основе этого метода лежит акустико-физиологический феномен сонастроенности голосов в хоре. Автор показывает, что хористы поют в условиях постоянного акустического фона, в результате чего они частично или полностью теряют слуховой самоконтроль. Это приводит к форсированному звучанию их голосов. Поэтому участников хора необходимо обучать способам внеслухового вокального самоконтроля за темброобразованием с помощью резонаторных вибрационных ощущений. Знание хормейстером объективных закономерностей коллективного пения позволит достичь качественного звучания как всего хора, так и голоса каждого хориста.

Ключевые слова: музыкальная акустика, акустика хорового пения, синхронизация голосов, эстетика хорового звучания, психофизиология восприятия, вокально-хоровая работа.

Summary. The article deals with the acoustic and psycho physiological mechanism of choral singing as factors which specify a choirmaster work in singing voices development. Some ensemble characteristics such as evenness, tenderness and homogeneous sounding are developed successfully in choristers' voices, but at the same time voice intensity, sonorousness and timber identity require specific choral teaching techniques. One of them is the task-oriented influence of choral sonority on a singer's individual phonation. This method is based on acoustic-psycho physiological phenomenon of voice co-tune in a choir. The author notes that the choristers sing in conditions of constant acoustic background and as the result they lose their auditory self-control. It leads to forced sounding of their voices therefore choristers should be trained to the means of non-auditory vocal timbre-forming self-control with the help of resonator-vibratory sensation. Choirmaster's

competence of objective mechanism of co-singing makes it possible to reach high-quality sounding both the whole choir and each chorister's voice.

Keywords: musical acoustics, acoustics of choir singing, synchronization of voices, aesthetics of choir sound, psychophysiology of perception, vocal and choral work.

Гервичное обучение детей певческому искусству чаще всего начинается в хоре. Его успешность зависит от выбора целесообразной методики, соответствующей условиям коллективного пения. Особенно много трудностей возникает у хормейстера на начальном этапе работы. Научить петь сразу всех и каждого - задача очень непростая и достаточно противоречивая, поскольку хор - это содружество индивидуальностей с различными музыкальными и вокальными данными. Педагогу-хормейстеру предстоит создать музыкальный коллектив со всеми присущими ему техническими и художественными качествами и научить каждого его участника владеть своим инструментом - певческим голосом.

Вокальное развитие хористов зависит от особенностей совместного пения, основой для понимания которых служат положения музыкальной акустики. Хормейстерам необходимо знать, как акустические закономерности влияют на формирование певческого голоса в хоре, какие его свойства развиваются автоматически как более целесообразные для ансамблевого пения, а какие требуют специальных, стимулирующих индивидуальное вокальное развитие методик.

Музыкальная акустика базируется на физической акустике и психофизиологии восприятия. Различные свойства музыкального звука: высота, громкость, длительность и тембр – ре-

зультат отражения в нашем сознании его объективных физических свойств: частоты колебаний источника звука, интенсивности звуковых волн, продолжительности их распространения и состава звука. На восприятие оказывают влияние соотношения между различными свойствами музыкального звука. Так, уровень восприятия высоты звука зависит от его громкости, тембра и длительности, а ощущение громкости – от высоты звука, его тембра и т. д.

Звук певческого голоса сложный. Он, как известно, состоит из основного тона и обертонов - призвуков, расположенных выше. Для музыкальных звуков наиболее характерны призвуки - их называют гармоническими или гармониками, частоты которых в несколько раз выше основного тона (кратны основной частоте). В певческом голосе они имеют свои особенности. В. П. Морозов и Ю. М. Кузнецов выявили отклонения обертонов вокального звука от идеального положения в сторону повышения или понижения (квазигармоничность), сопутствующие изменениям тембровых красок голоса при выражении различных эмоций [1]. Как следствие этого, эмоциональный контекст певческого звука воздействует на восприятие всех его акустических параметров.

Н. А. Гарбузов, исследуя природу слухового восприятия, разработал

<u> 101</u>

102

зонную теорию слуха. Он отмечал, что в музыкальной практике мы сталкиваемся с процессом сравнивания слуховых ощущений с обобщёнными представлениями о различных свойствах музыкальных звуков, оперируя при этом не точечными величинами, а зонами. С помощью понятия «зона» мы оцениваем звуковысотные, динамические и тембровые свойства музыкальных звуков. Восприятие темпа и ритма исполнения также имеет зонную природу [2–5].

Специфика восприятия предопределила эстетические требования к вокальному звуку. В его тембре должны быть характерные признаки, отличающие его от непевческого звука: яркость, звонкость, а также полнота и округлость звучания. Указанным эстетическим свойствам соответствуют особые области концентрации акустической энергии звука, называемые формантами. В правильно сформированном вокальном тембре обязательно есть две характерные форманты: высокая – в области частот около 2400-3200 Гц и низкая в области около 400-700 Гц [6-9]. Частотное положение высокой певческой форманты зависит от типа голоса и возраста певца. В женских голосах оно выше, чем в мужских. У детей оно ещё более смещено в сторону высоких частот [10].

Необходимая принадлежность красивого вокального звука – вибрато. Это сложная модуляция громкости, высоты и тембра. Колебания частоты основного тона могут достигать при вибрато размаха свыше 100 центов (хроматический полутон равен 100 центам). При этом, благодаря зонной природе слуха, мы воспринимаем этот звук как интонационно-чистый

[2]. Характер вибрато влияет на эстетическую оценку пения. Звук с вибрато кажется более эмоциональным, выразительным, льющимся, а без него прямым и безжизненным. У мастеров вокала вибрато отличается чёткой периодичностью. Наш слух наиболее чувствителен к амплитудной модуляции звука в диапазоне 4-7 Гц. В определённой степени вибрато присутствует и в голосах детей [10]. Известно, что пение с нормальным для каждого возраста уровнем вибрато свидетельствует о свободном звукоизвлечении, что очень важно для развития и охраны певческого голоса. Поэтому в фонопедии и в вокальной педагогике применяют порой специальные методы, акцентирующие внимание учащихся на вибрато [11; 12].

При одинаковой интенсивности звук с оптимальными для нашего слуха параметрами певческой форманты и вибрато обладает большей помехоустойчивостью. Он воспринимается как более яркий, полётный, чем звук, не обладающий указанными свойствами [6]. Всё это имеет большое значение для вокальной педагогики. Совершенно очевидно, что в голосе певца воспитывают качества, дающие больший акустический эффект при меньшей затрате физической энергии.

Принцип экономии энергии можно проследить, анализируя хоровое звучание. Хор – это ансамбль вокальных унисонов. Выстраивание унисонов – отправной момент в хоровой работе [13]. В практике давно замечено, что ансамблевый звук не простая сумма, а новое качество. Голоса певцов, составляющие хоровые партии, сложным образом взаимодействуют между собой. Большое значе-

103

ние при этом имеют тембровые характеристики голосов отдельных хористов (взаимодействуют основные тоны и обертоны). Результат работы зависит от акустических закономерностей и психофизиологии нашего восприятия.

В разделе музыкальной акустики, посвящённом голосовому аппарату певца, он рассматривается как автоколебательная система [14; 15]. Взаимодействие подобных систем имеет свои закономерности. При достаточно близком расположении их относительно друг друга возможны явления синхронизации по частоте: установление самоподдерживающегося равенства частот, а также по амплитуде: остаётся одна общая амплитуда. Взаимная синхронизация двух систем обусловлена тем, что в каждой из них, кроме собственных автоколебаний, возникают вынужденные колебания с частотами второй системы. При этом вынужденные колебания могут частично или полностью изменять частоту автоколебаний. При совпадении частот, точной их кратности и близких к кратным возможна синхронизация по амплитуде. В результате происходит возрастание общего звучания без усиления его в частностях. Если источники звука расположены очень близко к другу и имеют сходные частоты, то они излучают мощность, в два раза превышающую ту, которую они излучают, находясь на расстоянии друг от друга. Во втором случае полная звуковая мощность равна сумме их мощностей [15]. При взаимодействии сложных звуков с сильно различающимся набором обертонов совместное звучание может оказаться менее результативным, чем сумма их мощностей. В этом случае остаётся разность амплитуд. Звуки гасят друг друга [16]. Хоровая партия представляет собой пример взаимодействия однородных акустических систем автоколебательного типа. Эффект синхронизации возможен и в хоре. Синхронизация по частоте - одна из причин непроизвольного изменения тембра голоса хорового певца, в связи с чем автоматически перестраивается работа его гортани [17]. А. И. Лукишко наблюдал разную степень идентификации тембров голосов хористов, вплоть до значительного их сходства («нивелирования тембров») при пении в унисон в группе однородных голосов в условиях тесной расстановки [18]. Эффект голосов синхронизации в хоре по частоте основного тона и по обертоновому составу певческого звука экспериментально зафиксирован В. П. Морозовым и Ю. М. Кузнецовым [1; 19; 20].

Хормейстеры издавна знали о феномене непроизвольной настройки голосов в хоре и использовали его в своей работе. В очерках по истории вокальной педагогики В. А. Багадуров писал: «Пение в унисон и октаву, когда несколько голосов в каждой группе... поют одни и те же звуки, должно было механически настраивать голоса... Действие такого пения аналогично действию... гармонического вибратора, возбуждающего в гортани содружественные колебания» [21, с. 20]. Не случайно великий Шаляпин приходил к выдающемуся хормейстеру Данилину в церковный хор в Охотном ряду «попеть с басами», чтобы «настроиться, подлечиться» и «поправить» голос [22, c. 101; 23, c. 216, 270].

Итак, лучшие условия для резонансной сонастроенности голосов

в хоре возникают при пении в унисон в группе однородных голосов при тесной расстановке певцов. расположение Близкое хористов в партиях и подбор голосов с родственными тембрами объективно дают более слитное и мощное звучание. Не случайно, работая над ансамблем, дирижёры переставляют певцов внутри группы, располагая рядом однородные голоса [24]. Однако в этом случае хористы частично или полностью теряют слуховой самоконтроль [18]. Известно, что, если хоровой певец хорошо себя слышит, он «вылезает» из ансамбля. Нарушения слухового самоконтроля можно компенсировать за счёт развития внеслуховых его способов. Особенно перспективен в условиях хора контроль за темброобразованием с помощью резонаторных вибрационных ощущений [17; 25].

Восприятие хоровых унисонов также имеет зонную природу. Субъективно мы воспринимаем обобщённую картину ансамблевого звучания от «идеально чистого» пения до исполнения с некоторыми погрешностями. Физический унисон (точное совпадение нескольких звуков по высоте) в хоре практически не встречается. Унисон хора – физиологический. Он отличается от физического характерными «биениями» – периодическими ослаблениями и усилениями звука.

Нормы выстраивания унисонов зависят от многих факторов, в первую очередь от национальных традиций хорового пения, особенностей слухового восприятия хормейстера и его представлений об эталоне хорового звучания. Западноевропей-

ская и русская эстетики во многом различаются.

Для западноевропейской эстетики характерны строгие нормы выстраивания унисонов, культивирование особой «хоровой» манеры пения, которой присущи динамические ограничения, искусственная нивелировка тембров, отсутствие певческого вибрато, низкий уровень высокой певческой форманты. И. Алдошина и Р. Приттс приводят данные анализа записей изолированных унисонов профессиональных хоров, выполненного С. Тернстрёмом. Разброс основной частоты фонации в них составил в среднем 13 центов (хроматический полутон равен 100 центам) [26, с. 450]¹.

Для русских профессиональных хоров традиционно характерно яркое, сочное по тембру звучание с использованием широкого динамического диапазона, естественное и свободное звукоизвлечение. Пение с вибрато не исключается.

Н. А. Гарбузов совместно с С. Г. Корсунским и О. Е. Сахалтуевой исследовали унисоны, записанные при пении мелодии (4 такта народной песни «Эй, ухнем»). По мнению Гарбузова, изучение унисонов при исполнении музыкальных произведений гораздо информативнее. Ширина унисонов колебалась от 0 до 140 центов. Эксперименты показали, что хоровые унисоны в 120, 130 и 140 центов, включающие в себя звуки с певческим вибрато, вполне приемлемы на слух и не вызывают нареканий со стороны хормейстеров в отношении их чистоты. Исследователь указывает на совпадение ширины эстетически приемлемых

Указанный эталон не относится к звучанию оперных хоров.

унисонов с размахом вибрато профессиональных певцов. Акустики установили, что ширина вибрато даже у выдающихся вокалистов (Шаляпин, Карузо, Галли-Курчи) колеблется в пределах 40–160 центов [27, с. 111]. Вибрато Гарбузов рассматривал как зону, звучащую в последовательности, а унисон – как зону, звучащую одновременно. По его мнению, именно зонная природа нашего слуха сделала возможным ансамблевое исполнение [27].

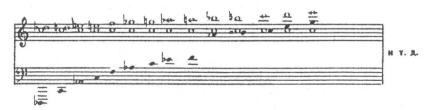
В зависимости от художественного замысла и индивидуальности восприятия дирижёры применяют различные принципы подбора голосов в хоровые партии - от родственных по тембрам до звучащих порой очень различно в отдельности, но создающих при взаимодействии хорошо окрашенную цельную звучность. Восприятие темброво-обогащённого звучания отличается от пения, бедного по краскам. Во втором случае мы болезненнее воспринимаем ансамблевые погрешности исполнения. Поэтому, чем скромнее звучание по тембру, тем строже нормы его выстраивания, тем реальнее возможность рефлекторного нивелирования. И наоборот, тембровая насыщенность звучания увеличивает вариантность исполнения, что позволяет голосу певца развиваться полноценнее [17; 28; 29].

В общехоровом ансамбле происходит взаимодействие унисонов по вертикали. Оно также имеет свои

особенности и зависит от ряда факторов. Известно, что при одновременном звучании по вертикали двух достаточно сильных тонов и близком их взаимном расположении довольно ясно слышится некий низкий призвук. Это объективный разностный комбинационный тон, частота которого равна разности частот образующих его звуков. Н. А. Гарбузов на основе экспериментального изучения музыкальных созвучий составил таблицу приблизительной высоты разностного комбинационного (обозначено нотами чёрного цвета) в зависимости от величины интервала между образующими его звуками обозначено нотами белого цвета (пример 1) [30, с. 28].

Разностные комбинационные тоны образуются как основными тонами, так и их обертонами и могут, в свою очередь, образовывать свои разностные комбинационные тоны. Они хорошо слышны при достаточно громких образующих их звуках, особенно если их сила одинакова. Отчётливее слышны они при интервале меньше октавы. Слышимость комбинационных тонов зависит также от регистра звучания. В более высоком она лучше.

Разностные комбинационные тоны в одних случаях могут дополнять гармонию, в других – искажать её. Это зависит от строения аккорда. Чем больше звуков в аккорде, тем сильнее



Пример 1

влияние комбинационных тонов на характер звучания. Для борьбы с разностными комбинационными тонами рекомендуют располагать источники звука на некотором расстоянии друг от друга и уменьшать громкость их звучания [30]. Желательно строить музыкальные созвучия так, чтобы комбинационные тоны дополняли гармонию, а не противоречили ей (пример 2).

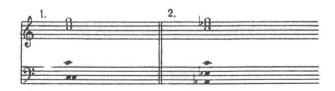
Восприятие общехорового звучания осложняется субъективными разностными комбинационными тонами и обертонами, возникающими непосредственно в ухе. Последние создают впечатление «звона в ушах». В условиях коллективного звучания постоянно встречается эффект «маскировки» звука. При этом явлении более громкий звук маскирует слабый, а низкий – высокий. Наиболее сильно маскируются звуки, соответствующие обертонам [Там же].

Объективные комбинационные тоны хорошо слышны в хоре при высокой точности интонирования аккордов и хорошо выстроенных унисонах партий. З. Кодай отмечает, что в этом случае от детского хора можно услышать такие низкие звуки, которые дети не в состоянии спеть. Автор приводит пример исполнения своего сочинения чисто поющим детским хором (пример 3). В звучании заключительного аккорда он всегда слышал красивое, полнозвучное ля большой октавы.

В этом случае комбинационные тоны органично входят в общую гармонию и придают звучанию детского хора полноту и глубину. «Чистое интонирование, – подчёркивает З. Кодай, – оказывает влияние на насыщенность и красоту хорового звучания. Пробным камнем и наградой чистого пения является красивое, полное звучание комбинационных тонов... блеск обертонов» [31, с. 261].

С точки зрения акустики большое значение имеет ансамблевая точность исполнения. Полноценный ансамбль зависит от чистоты интонирования и, в свою очередь, влияет на неё. Невозможно представить чисто поющий хор без ансамблевой слитности голосов и уравновешенности звучания партий. Ансамбль и строй хора зависят также от подбора голосов хористов [24; 32; 33]. В этом случае достигается больший акустический эффект при меньшей затрате физической энергии. П. Г. Чесноков отмечал: «...чем большей мощности и лёгкости надо достигнуть в звучности, тем строже надо уравновесить и точнее выстроить аккорд. Уравновешенный и выстроенный аккорд приобретает летучесть... Аккорд, лишённый ансамбля и строя, вязнет и не звучит даже на громогласном ff» [33, с. 23].

Экспериментальное изучение интенсивности звука различных хоров



Пример 2. Примеры разностных комбинационных тонов (обозначены нотами чёрного цвета): 1 – не противоречащий гармонии; 2 – искажающий гармонию



Пример 3. Заключительный аккорд хора 3. Кодая «В день Григория» (комбинационные тоны обозначены нотами чёрного цвета)

показало, что небольшой коллектив с тщательно подобранными голосами и высоким уровнем мастерства обладает акустическими преимуществами перед коллективами, значительно большими по составу, но не обладающими подобными качествами [18]. При фальшивом пении и плохом ансамбле объективные физические закономерности ухудшают акустические показатели общехорового звучания. Смешение биений между плохо совпадающими по высоте основными тонами и обертонами образует беспорядочный комплекс, в котором трудно что-либо различить. При большом количестве биений остаётся неприятное ощущение смутности, хриплости, шероховатости звучания (шумовой эффект) [16].

Отсюда можно сделать вывод, что особые эстетические требования как к хоровому звучанию, так и к сольному возникли не случайно. Они предопределены акустической целесообразностью. Необходимые компоненты полноценного хорового пения, так называемые элементы хоровой звучности (из которых важнейшие – строй и ансамбль), не только необходимы с художественной точки зрения, но и дают больший акустический эффект. Очевидно, что

в голосе хорового певца, прежде всего, будут воспитываться те качества, которые дадут лучший результат при ансамблевом исполнении.

Как было показано выше, сочетание голосов родственных тембров более эффективно, чем взаимодействие голосов с сильно разнящимся набором гармоник. В голосе хориста должны быть ясно выражены так называемые инвариантные черты, присущие певцу, поющему в академической манере: звонкость, серебристость, мягкость, округлость и ровность звучания. Сила голоса и яркая индивидуальность тембра для хорового певца решающего значения не имеют. В литературе есть указания на то, что в результате овладения хоровой техникой голоса певцов выравниваются, приближаются друг к другу [28]. Пение только в хоре (особенно при постоянной тесной расстановке хористов по партиям и традиционной методике обучения) объективно располагает к нивелированию голоса [17; 18].

Проблема осложняется тем, что певцы хора получают сложную акустическую информацию. Она складывается из объективных особенностей совместного звучания и субъективных моментов восприятия. Имеет значение и акустика помещения. Хористы

<u> 107</u>

вынуждены петь в условиях постоянного акустического фона. При этом они в значительной степени, а иногда и полностью теряют слуховой контроль над своим голосом. Непроизвольные изменения, наступающие в их голосообразовании, часто приводят не только к нивелированию тембра, но и к форсированному пению [18].

Общехоровое звучание маскирует особенности индивидуального пения и может привести к неправильным выводам педагога относительно уровня вокального развития и состояния голосового аппарата хориста. Особенно вредно петь в условиях постоянного нивелирования участникам детских, подростковых и юношеских хоров. Большинство исследователей подчёркивают необходимость повышенного внимания к развитию их певческой индивидуальности, вполне естественно, поскольку голоса участников таких хоров находятся на различной стадии формирования. Необходимо создать условия, способствующие их полноценному развитию, для чего рекомендуют осуществлять постоянный контроль за вокальным развитием каждого, организуя регулярные индивидуальные прослушивания хористов. Следует также применять многовариантную расстановку певцов в хоре, либо располагая хористов на некотором расстоянии друг от друга, либо используя пение по ансамблям, подбирать соседей по партиям так, чтобы совместное звучание способствовало правильному развитию их голосов. С вокально-методической позиции более приемлема работа по ансамблированию, которую проводят, взяв за основу воспитание у певцов умения гибко использовать тембровые краски своего голоса, изменять их в зависимости от художественной задачи.

Итак, вокальное воспитание в условиях хора в большой степени зависит от объективных акустических закономерностей коллективного пения. Знание их необходимо руководителю для выбора такой методики вокально-хорового воспитания, которая позволит ему достичь положительных результатов звучания всего коллектива и каждого хориста в отдельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- Морозов, В. П., Кузнецов, Ю. М. Феномен квазигармоничности обертонов и тембр человеческого голоса [Текст] / В. П. Морозов, Ю. М. Кузнецов // Художественный тип человека. Комплексные исследования / науч. ред. В. П. Морозов, А. С. Соколов. М.: Изд-во МГК им. П. И. Чайковского, 1994. С. 154–163.
- Гарбузов, Н. А. Зонная природа звуковысотного слуха [Текст] / Н. А. Гарбузов // Н. А. Гарбузов – музыкант, исследователь, педагог : сборник статей / сост. О. Сахалтуева, О. Соколова; ред. Ю. Рагс. – М. : Музыка, 1980. – С. 80–145.
- Гарбузов, Н. А. Зонная природа динамического слуха [Текст] / Н. А. Гарбузов //
 Н. А. Гарбузов музыкант, исследователь, педагог : сборник статей / сост. О. Сахалтуева, О. Соколова; ред. Ю. Рагс. М. : Музыка, 1980. С. 244–255.
- Гарбузов, Н. А. Зонная природа темпа и ритма [Текст] / Н. А. Гарбузов // Н. А. Гарбузов музыкант, исследователь, педагог: сборник статей / сост. О. Сахалтуева, О. Соколова; ред. Ю. Рагс. М.: Музыка, 1980. С. 146–206.
- Гарбузов, Н. А. Зонная природа тембрового слуха [Текст] / Н. А. Гарбузов //
 Н. А. Гарбузов музыкант, исследователь, педагог : сборник статей / сост. О. Сахалтуева, О. Соколова; ред. Ю. Рагс. М. : Музыка, 1980. С. 256–270.

- Морозов, В. П. Биофизические основы вокальной речи [Текст] / В. П. Морозов. – Л.: Наука, 1977. – 232 с.
- 7. *Ржевкин, С. Н.* Слух и речь в свете современных физических исследований [Текст] / С. Н. Ржевкин. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1936. 311 с.
- 8. *Рудаков, Е. А.* Некоторые проблемы акустики и физиологии певческого голоса [Текст] / Е. А. Рудаков // О детском голосе / под ред. Н. Д. Орловой. М.: Просвещение, 1966. С. 17–21.
- Юссон, Р. Певческий голос [Текст] / Р. Юссон. – М.: Музыка, 1974. – 264 с.
- Морозов, В. П. Особенности акустического строения и восприятие детской вокальной речи [Текст] / В. П. Морозов // Детский голос / под ред. В. Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1970. – С. 64–134.
- 11. *Стулова, Г. П.* Акустико-физиологические основы вокальной работы с детским хором [Текст] / Г. П. Стулова. М.: Классикс Стиль, 2005. 150 с.
- Емельянов, В. В. Развитие голоса. Координация и тренаж [Текст] / В. В. Емельянов. – СПб.: Лань, 1997. – 190 с.
- Краснощёков, В. И. Вопросы хороведения [Текст] / В. И. Краснощёков. М. : Музыка, 1969. 299 с.
- 14. Теодорчик, К. Ф. Синхронизация автоколебательных систем [Текст] / К. Ф. Теодорчик // Физический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. А. Введенский. – М. : Советская энциклопедия, 1965. – Т. 4. – 592 с.
- Скучик, Е. Основы акустики. Т. 2 [Текст] / Е. Скучик. – М.: Мир, 1976. – 493 с.
- Кок, У. Видимый звук [Текст] / У. Кок. М.: Мир, 1974. – 120 с.
- Сафонова, В. И. Формирование певческого самоконтроля у подростков и молодёжи в процессе хоровых занятий: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В. И. Сафонова. М., 1988. 232 с.
- 18. Лукишко, А. И. Непроизвольные изменения силы и тембра голоса в хоре (к проблеме влияния хоровой звучности на качество певческого голосообразования) [Текст]: дис. ... канд. искусствоведения / А. И. Лукишко. Л.: 1984. 168 с.

- Кузнецов, Ю. М. Экспериментальные исследования эмоциональной выразительности хора [Текст] / Ю. М. Кузнецов. М.: Компания Спутник+, 2007. 198 с.
- 20. Морозов, В. П. Резонанс и хоровое пение [Текст] / В. П. Морозов // Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М. : Изд-во МГК им. П. И. Чайковского : ИП РАН : Центр «Искусство и наука», 2008. С. 321–325.
- Багадуров, В. А. Очерки по истории вокальной педагогики [Текст] / В. А. Багадуров. – М.: Музгиз, 1956. – 267 с.
- 22. Никольская-Береговская, К. Ф. Русская вокально-хоровая школа IX–XX веков [Текст]: метод. пособие / К. Ф. Никольская-Береговская. М.: Языки русской культуры, 1998. 192 с.
- 23. Памяти Н. М. Данилина [Текст] : сборник статей / сост.-ред. А. Наумов. М. : Советский композитор, 1986. 312 с.
- Егоров, А. Теория и практика работы с хором [Текст] / А. Егоров. М.: Музгиз, 1951. 23 с.
- 25. Сафонова, В. И. Особенности вокальной работы в хоре (активизация резонаторной системы певца хора) [Текст] / В. И. Сафонова // Теория и практика хорового исполнительства. Певческое развитие ребёнка / сост. И. В. Калиш; науч. ред. Л. П. Дуганова. М.: Изд-во МО РФ, АПК и ПРО, 1999. С. 60—66.
- Алдошина, И., Приттс, Р. Акустика хорового пения [Текст] / И. Алдошина, Р. Приттс // Алдошина И., Приттс Р. Музыкальная акустика. СПб.: Композитор, 2006. С. 455–463.
- Гарбузов, Н. А. Унисон как звучащая зона [Текст] / Н. А. Гарбузов // Н. А. Гарбузов – музыкант, исследователь, педагог сборник статей / сост. О. Сахалтуева, О. Соколова; ред. Ю. Рагс. – М.: Музыка, 1994. – С. 108–112.
- Критский, Б. Д. Частный ансамбль хоровой звучности [Текст] / Б. Д. Критский // Вопросы хороведения на музыкально-педагогическом факультете / сост. О. П. Соколова, Г. П. Стулова, Б. Д. Критский. М. : Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. С. 87–101.

- 29. *Сафонова, В. И.* Вокальное воспитание в хоре и некоторые акустические закономерности пения [Текст] / В. И. Сафонова // Работа хормейстера в детском хоре / под ред. Г. П. Стуловой. М.: Прометей, 1992. С. 107–121.
- Музыкальная акустика [Текст] / под ред. Н. А. Гарбузова. – М. : Музгиз, 1954. – 236 с.
- Кодай, З. Будем петь чисто [Текст] /
 Кодай // Кодай З. Избранные статьи. –
 Советский композитор, 1992. –
 С. 258–267.
- Дмитриевский, Г. А. Хороведение и управление хором [Текст] / Г. А. Дмитриевский. М.: Музгиз, 1957. 106 с.
- 33. *Чесноков, П. Г.* Хор и управление им [Текст] / П. Г. Чесноков. М. : Музгиз, 1961. 240 с.

ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ АНАЛИЗ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ В ХОРОВОМ ИСКУССТВЕ РУБЕЖА XX-XXI ВЕКОВ

Е. А. Кравченко,

Магнитогорская государственная консерватория (академия) имени М. И. Глинки

Аннотация. В статье выявляются ведущие традиции русского хорового искусства и особенности их воплощения в работе хоровых коллективов второй половины XX - начала XXI века. Автор рассматривает традиции хорового исполнительского искусства, исходя из двух критериев: генезиса и предназначения (способа и места исполнения) духовной музыки. По критерию происхождения автор выделяет западную и русскую традиции. В свою очередь, русская традиция подразделяется на две ветви – петербургскую и московскую хоровые школы. В соответствии с критерием предназначения коллектива и места исполнения хоры подразделяются на светские и церковные. Использование сравнительного метода для анализа исполнительских трактовок «Всенощного бдения» С. Рахманинова русскими и западными хорами способствует выявлению специфических особенностей (подходов) национальной традиции в диахронном (сохранение типических черт традиции на протяжении длительного времени) и синхронном (исследование ситуативного контекста) аспектах. Автор подчёркивает, что знание традиций задаёт будущим дирижёрам ориентиры в профессиональной деятельности, а также служит инструментом для анализа своей работы.

Ключевые слова: хоровое исполнительство, традиция, познание, Петербургская певческая капелла, Синодальный хор, Петербургская хоровая школа, Московская хоровая школа, «Всеношное бдение» Рахманинова.

Summary. The object of this article is consideration of the Russian chorus art's leading traditions and the peculiarities of its incarnation in the XX-XXI centuries. The author of the article exposes the traditions of chorus performing art using two criteria: its genesis and the predestination (the way and the place of performing). The author picks out the Western and Russian traditions according to criteria of its genesis. The Russian traditions, in its turn, are divided into Petersburg and Moscow chorus schools. Further, the chorus' are differed from each other as the worldly (society) and the church collectives in accordance with the criteria of chorus' predestination and the place of the performing. The comparative method, which is used for analysis of performing interpretations of "All-night vigil" of Rakhmaninov by Western and Russian chorus' collectives is makes to discover of the peculiarities of national tradition at the diachronic (for keeping the typical features

of tradition during for a long time) and synchronic (for investigating of the situational context) aspects. The knowledge of traditions gives to the young conductors orientations toward their professional activity (development) and serves the tool for analysis of their work.

Keywords: the tradition, chorus' performing, the Petersburg chorus choir, the Sinodal chorus, the Petersburg chorus school, the Moscow chorus school, the "All-night vigil" by Rakhmaninov.

Русская хоровая музыка – как светская, так и духовная – на рубеже XX–XXI веков переживает расцвет. Появляется множество сочинений, написанных в различных жанрах, стилях и техниках. Для исполнительского искусства открываются новые возможности: благодаря Интернету становятся доступными выступления различных коллективов – западных и российских, традиционных и современных, церковных и светских.

Разнообразие ориентиров в области интерпретации хоровых произведений и различных техник работы с хором, с одной стороны, открывает новые перспективы и создаёт предпосылки для свободы творчества, а с другой - таит в себе потенциальные опасности. Воспроизводя существующие образцы – технику и стиль работы лучших хормейстеров, дирижёры рискуют потерять собственную индивидуальность, оригинальный авторский почерк. Другая крайность - полная независимость творческого самовыражения дирижёра - может привести к волюнтаризму или эклектике.

Чтобы выработать индивидуальный авторский стиль, используя вместе с тем всё богатство накопленного предшественниками и современниками опыта, необходимо, во-первых, учитывать предназначение и функцию хора, а во-вторых, знать его гене-

тические корни, связи с прошлым, помогающие сохранить и творчески развивать сложившиеся традиции.

Тема изучения и осознанного выбора путей творческого развития с учётом традиций весьма актуальна не только потому, что в последние десятилетия отмечается возрождение духовного искусства. Через приобщение к традициям осуществляется национальная самоидентификация исполнителей, происходит эмоциональное, мировоззренческое «вживание» в сложившиеся исполнительские стили. Особое значение приобретает включение данной проблематики в содержание вузовской подготовки руководителей хоровых коллективов, которым предстоит в своей будущей профессиональной деятельности бережно хранить и развивать национальные традиции хорового исполнительства.

Исследователи хоровой музыки, и в особенности духовной, большое внимание уделяют преемственности традиций в области исполнительского стиля. Эти вопросы занимают значимое место в работах Т. Владышевской [1], И. Гарднера [2], Н. Гуляницкой [3], В. Живова [4], С. Зверевой [5], В. Ильина [6], Е. Левашёва [7], Д. Локшина [8], Л. Малацай [9], Т. Манько [10], К. Никольской-Береговской [11], Н. П. Парфентьева,

Н. В. Парфентьевой [12], Н. Плотниковой [13], А. Преображенского [14], М. Рахмановой [15], Н. Успенского [16] и др., посвящённых истории хоровой музыки.

Несмотря на внимание исследователей к данной тематике, вопросы современного претворения традиций и стилей, сложившихся в различных хоровых коллективах, остаются открытыми, поскольку исполнительство на каждом витке истории переживает обновление, испытывая на себе влияние современных реалий.

Целью данной статьи является рассмотрение ведущих традиций, сложившихся в русском хоровом исполнительском искусстве, и особенностей их воплощения в работе хоровых коллективов второй половины XX века. Для достижения поставленной цели мы сочли необходимым:

- 1) определить основные типы хоровых коллективов и традиции, которые они представляют;
- 2) выявить основные признаки, характеризующие ту или иную традицию:
- 3) рассмотреть претворение сложившихся традиций в интерпретациях современных дирижёров на примере песнопения «Приидите, поклонимся» из «Всенощного бдения» С. Рахманинова.

Литургический цикл Рахманинова выбран для анализа не случайно. Хоровая музыка композитора является общемировым культурным наследием, и многие дирижёры – как русские, так и западные – часто обращаются к «Всенощному бдению» (1915, ор. 37). Так, среди двенадцати вариантов исполнения цикла, взятых нами для сравнения, шесть принадлежат зарубежным коллективам и шесть – рус-

ским. Обращение к различным по происхождению и традициям трактовкам обусловило выбор сравнительного метода анализа. Сопоставление подходов западных и российских исполнительских школ позволяет более отчётливо атрибутивные выявить признаки, присущие русской традиции. Благодаря столь широкому спектру интерпретаций появляется возможность сравнивать западную школу исполнения с русской, а также проводить сопоставления внутри каждой из этих школ. Кроме того, поскольку «Всенощное бдение» исполняют как светские, так и церковные хоры, можно проследить особенности и различия в трактовке песнопения тех и других коллективов.

Исследование традиций хорового искусства и современных форм их воплощения будем проводить по определённому плану: сначала выявим основные типы хоровых коллективов в России и особенности сложившихся в этих коллективах традиций, затем рассмотрим западные и русские трактовки литургической музыки рахманиновского цикла по следующим параметрам:

- а) темброфоническое решение (баланс мужских и женских голосов, удельный вес низких и высоких регистров);
- б) темпы, темповые колебания, их направленность на формообразование или создание особой выразительности исполнения;
- в) степень эмоциональности, контрастности как голосов внутри музыкальной ткани, так и динамики внутри разделов и между разделами;
- г) отношение к слову, его логическое (обусловленное законами музыкальной фразировки) или эмфатиче-

ское прочтение и преподнесение (выразительность или нейтральность подачи текста);

д) формообразование, дыхание, цезуры, фразировка.

Прежде чем перейти к рассмотрению хоровых коллективов, функционирующих в рамках сложившихся традиций, необходимо определить смысл, который мы вкладываем в слово «традиция». Традиция (от лат. traditio - передача, предание) - это исторически сложившиеся и передаваемые от поколения к поколению обычаи, обряды, общественные установки, идеи и ценности, нормы поведения и т. д. [17, с. 465, стб. 1]. В хоровом искусстве традиция обеспечивает преемственность языка, мировоззренческих оснований, знаний, техник, методов работы с хоровым коллективом.

Наиболее существенными для характеристики традиций и исполнительских стилей хоров являются два критерия: 1) генезис хорового коллектива, помогающий определить происхождение традиции (школы); 2) предназначение и место функционирования коллектива.

Согласно Е. В. Назайкинскому, гетрадиции исполнительской (генетическая связь с источником) сущностный, центральный критерий стилевого качества. «Музыкальный стиль - это отличительное качество музыкальных творений, входящих в ту или иную конкретную генетическую общность (наследие композитора, школы, направления, эпохи, народа), которое позволяет непосредственно ощущать, узнавать, определять их генезис и проявляется в совокупности всех без исключения свойств воспринимаемой музыки, объединённых в целостную систему вокруг комплекса отличительных характерных признаков» [18, с. 20].

Выделим в этом определении три момента, важных для установления традиции и стиля: а) указание на единый генезис; б) требование улавливаемой непосредственно на слух его выраженности; в) указание на вовлечение в этот процесс всей совокупности свойств музыки, образующей органически целостную систему.

По генезису (происхождению) можно выделить два типа традиций – западную и русскую. Русская традиция, в свою очередь, подразделяется на петербургскую и московскую хоровые школы.

Второй критерий – определение стилевого качества сообразно функции коллектива и месту исполнения – принадлежит А. Н. Сохору [19]. В соответствии с данным критерием типы исполнительских коллективов подразделяются на светские и церковные.

В свою очередь, церковные и светские хоры также имеют внутреннюю дифференциацию. Стиль пения церковных хоров зависит от места исполнения: в условиях службы церковное пение подчиняется обряду; в концертном исполнении допускается большая свобода трактовки произведений.

Стилистика пения светских хоров, работающих в концертном зале, также может изменяться в зависимости от репертуара: исполнение светских сочинений обязывает дирижёра к максимально полному выявлению соответствующего стиля, тогда как пение духовной музыки ограничивает хормейстера в выборе выразительных средств, подходящих для воплощения данного жанрового стиля. Соответственно, стиль исполнения хорового коллектива и дирижёра опре-

деляется условиями работы, генетической связью хора с теми или иными традициями.

Как уже отмечалось, согласно тезису о происхождении традиции (генезис), можно дифференцировать западную и русскую хоровые школы. В западноевропейской традиции (по свидетельству И. Гарднера [2] и Т. Манько [10]) предпочтение отдаётся высоким мужским голосам (первоначально в духовной музыке, а затем и в светской). Западным хорам свойственна тембровая гомогенность (однородность) звучания, напоминающего звук органа. Соотношение слова и музыки обычно решается в пользу последней - как в области исполнительства, так и в области композиции. В трактовке хора преобладает инструментальный подход: фразировка внутри построений обусловлена правилами развития динамической волны. Разнообразие штрихов и нюансов также берёт начало в инструментальной музыке.

Русская традиция хорового исполнительства опирается на два генетических источника - два старейших русских хора: хор государевых певчих дьяков [20] и хор патриарших певчих дьяков [6]. До середины XVII века оба хора развивались в русле автономного, самобытного национального стиля пения. С середины XVII столетия их пути разошлись. Хор государевых певчих дьяков, преображённый в Императорскую Придворную певческую капеллу, изменялся под влиянием западных музыкантов, ориентированных на европейскую традицию. В то же время необходимо отметить, что хор выполнял две функции - богослужебную и светскую, а потому, несмотря на восприимчивость к западному искусству, смог сохранить своё лицо, не утратив национальной характерности. В хоре патриарших певчих дьяков, преобразованном в 1721 году в Синодальный хор, сформировалась московская традиция [21]. Охарактеризуем особенности исполнения в названных типах хоров.

Петербургская исполнительская традиция сложилась в Придворной певческой капелле, в коллективе, сформировавшемся в условиях придворного регламента и активного воздействия западного, светского искусства. Отметим наиболее характерные черты петербургской школы из числа выделенных И. Гарднером стилистических особенностей духовно-музыкальных произведений, исполняемых Придворной певческой капеллой. В их числе:

- строго выдержанное сплошное четырёхголосие с эпизодическими удвоениями;
- в свободных сочинениях гармония богаче, причём применяются многочисленные модуляции и хроматизмы;
- в свободных сочинениях на богослужебные тексты часто наблюдается подражание протестантскому хоралу;
- хор понимается как инструмент одного тембра (например, орган) [2, с. 503–504].

Перечисленные стилистические признаки духовно-музыкальных произведений обусловливали и исполнительские традиции, которые сложились в Придворной певческой капелле, со временем распространились на всю петербургскую школу XIX – начала XX века и до некоторой степени сохранились в конце XX века, особенно при пении духовно-концертных сочинений. Среди наших современников отметим исполнительский стиль представителя петербургской школы В. Чернушенко. Для исполнительской манеры дирижёра типичны чёткий, метрический пульс и «объективный» тон подачи, без экзальтации и сентиментальности (без речевых интонаций, без излишней дробности фразировки). Он строит форму крупными «мазками» и мыслит масштабно. Характер звучности - мягкий, лирический или приподнятый, торжественный - обусловлен содержанием произведения, его композицией и стилем автора. Например, во «Всенощном бдении» Рахманинова песнопения Вечерни (№ 1–7) подаются в мягком, лирическом звучании, а начальный номер «Приидите, поклонимся», выполняющий функцию зачина, эпиграфа, поётся торжественно и строго. Песнопения Утрени с большим количеством хвалитных текстов преподносятся динамично, с яркими тембровыми и динамическими контрастами, с мощным подъёмом, ведущим к кульминации. В двух разделах «Всенощного бдения» сопоставляются разные стили пения – более камерный для Вечерни и «инструментально-симфонизированный» для Утрени, где хор трактуется как однородный оркестр. Думается, именно приверженность петербургской исполнительской традиции подсказала несколько отстранённый объективный тон, без чрезмерных эмоций и экспрессии.

Московская исполнительская традиция опирается на стиль пения, сложившийся в Синодальном хоре, который на рубеже XIX–XX веков исполнял две функции: пел на богослужениях в Успенском соборе, ориентируясь на церковный стиль пения, и высту-

пал как концертирующий коллектив, имеющий в своём репертуаре духовно-концертные сочинения русских и западных композиторов различных эпох и стилей.

Для церковного стиля пения характерно следование древнецерковной традиции, типичными чертами которой являются мужские голоса, ровность звучания, отсутствие динамических нарастаний и спадов, использование медленных и умеренных темпов, строгость и сдержанность трактовки песнопений, определяемой их жанром, обстановкой исполнения и назначением. Церковному исполнительскому стилю пения присущи: чёткая подача слова, осмысленное пение текста, чёткий ритм, мягкость и звучания, стройность медленный темп, тихий, лёгкий, ровный, без вибрации, звук, отсутствие яркой нюансировки [22].

В концертной разновидности исполнительской модели московской традиции в большей степени задействованы приёмы, заимствованные из светского музицирования. Стиль церковного пения концертной направленности сложился в хоровых коллективах, располагавших хорошими певческими голосами и дающих концерты духовной музыки (русской и западной). Примером такого коллектива является Синодальный хор конца XIX – XX века [23].

Исполнение Синодального хора под руководством В. С. Орлова отличалось высокой техникой вокализации в быстрых темпах, искусством тончайшего пиано и естественностью фортиссимо, лёгкостью, прозрачностью звучания, приближающегося к характеру струнного квартета там, где этого требовал музыкально-художественный образ.

Эстетике звука в Синодальном хоре придавалось особое значение. Регистрово-тембровая сторона голоса должна была отвечать определённым условиям. В частности, требовалось, чтобы:

- а) басы отличались баритональным тембром, лёгкостью и подвижностью;
- б) тенора характеризовались мягкостью звука, приближённостью к фальцетному звучанию;
- в) тембровое единство всей мужской группы обеспечивалось высокой позиционной настройкой на микстовой основе;
- г) альты были лишены характерного для них металлического оттенка звучания;
- д) дисканты (сопрано) предпочитались лёгкие, «бестембренные»;
- e) хоровая звучность никогда не была резкой.

В процессе формирования эстетики звука работа велась в направлении снижения обертоновой наполненности зоны тембра певчих голосов, что находило выражение в высокой позиционной настройке хора, значительном понижении эффекта вибрато, мягкой атаке звука, пении sotto voce с целью достижения естественной динамики при вокализации.

В области динамических средств выразительности отметим характерную черту певческого коллектива В. С. Орлова – исполнение пиано и меццо-пиано в качестве основного уровня динамической градации. Это создавало характерную лёгкость, мягкость и естественность звучания. Необычайно богатой была динамическая шкала, включающая звучности от *тр* до тончайших оттенков *рр*.

Очень важным источником выразительного пения и условием эмоциональной вовлечённости в пение является текст сочинения. Именно выразительно пропетое - прочувствованное - слово задаёт характер исполнения, при котором на первый план выходит поэтическая выразительность Хоровое исполнение под управлением Орлова всегда подразумевало выявление взаимосвязи содержания музыки и слова, когда музыка делает слово более выразительным. Эмоционально-выразительная подача слова - одна из ярких традиций отечественного хорового пения.

Рассмотрим проявление обозначенных традиций на примере сравнительного анализа начального песнопения «Приидите, поклонимся» из «Всенощного бдения» С. Рахманинова.

Яркое воплощение западная традиция получила в исполнительской трактовке хора Роберта Шоу. Мы уже отмечали наиболее существенные приметы западного стиля хорового пения, к которым относятся инструментальная трактовка хора, паритетное соотношение слова и музыки, построение чёткой формы, стилистическая точность.

Инструментальная трактовка музыкального материала обнаруживается на нескольких уровнях:

- 1) в особенностях фразировки и расстановки цезур (пение без цепного дыхания);
- 2) в выборе нюансов и штрихов (тихое, медленное пение, легато, с лёгкими вступлениями и снятиями);
- 3) в трактовке формы произведения. Фразировка выполняет несколько функций: отчётливое структурирование музыкального текста способствует формообразованию, выделе-

ние ключевых слов из общего потока с помощью цезур не только помогает расставить смысловые акценты, но и придаёт лёгкость, воздушность и изящество звучанию.

Сохраняется темброфоническая однородность звука, при высокой позиционной настройке хора отсутствуют резкие звучности, используется мягкий, тёплый, округлый звук. Особенности темброво-регистрового решения связаны с переносом внимания на верхний регистр. Наибольший «удельный вес» приходится на высокие мужские и женские голоса, при этом басы приобретают фоновое звучание.

Соотношение слова и музыки построено на паритетных началах: ключевые слова не выделяются акцентами, агогическими приёмами или нюансами; динамическое нарастание звука внутри мелодической фразы подчиняет себе отдельные слова. Смысловые акценты расставлены с помощью мелкой фразировки, при которой отдельные слова выделяются из контекста.

Очень существенным для стилистической точности трактовки духовного сочинения является выбор темпа – медленного, с гибким, подчинённым текстовой строке движением (с ритмичным началом каждой строки и сильным ritenuto в окончаниях строк).

В трактовках других западных исполнителей – Тыну Кальюсте (хор Шведского радио, 1995), Георги Робева (Болгарский национальный хор, 1993), Евгения Савчука (Национальная заслуженная академическая капелла Украины «Думка», 2000), Эрика-Улофа Сёдерстрёма (хор Финской национальной оперы, 2001), Пола Хил-

лера (Камерный хор Эстонской филармонии, 2004) – обращает на себя внимание довольно подвижный темп, большая энергетическая наполненность и направленность исполнения на создание формы. Динамические волны внутри трёх начальных строк подводят к последнему, кульминационному проведению призыва «Приидите, поклонимся». На первый план выступают форма, развитие, динамика движения.

В темброфоническом плане нужно отметить резковатый звук, особенно в высоком регистре на кульминационных, «громких», участках формы. На первый план выходит динамическая устремлённость к кульминации, расположенной в четвёртом проведении призыва «Приидите, поклонимся». Формообразованию подчинён и выбор темпа – сравнительно быстрого и активного.

В русской традиции представлены различные стили исполнения – петербургский (В. Чернушенко, Н. Корнев), московский (Л. Конторович, В. Полянский, А. Свешников), церковный (как часть московской традиции – А. Пузаков).

В исполнительском стиле В. Чернушенко отчётливо проявляются многие черты петербургской школы: цепное дыхание (в литургических циклах), мощные басы, плотно и равномерно заполненный голосовой диапазон хора, сбалансированность звучания всех хоровых групп, гомогенность, слитность тембров (единая тембровая окраска всех голосов). Контрасты даются крупно, в большей степени направлены на формообразование, чем на достижение эмоционального накала и экспрессии. Нет детализации образов, настроение

обобщённое, без ярких эмоциональных вспышек. Нюанс f в начале каждой строки скорее связан с призывом к молитве и вступительной функцией номера в литургическом цикле. Фразы подаются крупно, на одном дыхании. Темп достаточно подвижный, без затягивания, что создаёт энергичный и в то же время эпический характер исполнения. Звук прикрытый и округлый, резких звучностей нет даже на кульминациях.

Сходен по трактовке этого номера стиль исполнения Н. Корнева, но темп у него намного быстрее.

Как уже отмечалось, особой чертой московской исполнительской школы является богатая тембровая палитра голосов, внимательное отношение к слову, его яркое преподнесение, использование агогических и темповых отклонений с целью выразительного произнесения важных в смысловом отношении участков текста, разнообразие штрихов и динамических оттенков.

Наследником традиций московской школы хорового исполнительства является хор под управлением А. Свешникова. Темброво-регистровые характеристики типичны для русской школы: опора на мощные басы, обладающие собственной мелодической функцией, сбалансированность голосов, плотно и равномерно заполняющих голосовой диапазон хора, гомогенность фактуры и тембровой окраски всех партий.

Очень гибкое и мобильное реагирование хора на образное содержание и текст произведения приводит к частому применению агогических отклонений от метрического пульса. Рельеф динамической линии внутри фразы обусловлен положением клю-

чевого слова: до его появления динамика очень ровная, а ключевое для строки слово выделено целым комплексом средств: растяжением динамики, что обеспечивает кульминационное положение слова внутри фразы.

В трактовке В. Полянского синтезированы признаки двух исполнительских стилей – концертного и церковного. Это проявляется в медленном темпе, в очень тихой звучности, в мягком, тёплом и лёгком звуке, в повышенном внимании к слову. Впечатление – молитвенное, светлое и сосредоточенное.

Хранителем московской церковной исполнительской традиции стал Алексей Пузаков - один из ведущих российских хоровых дирижёров, руководитель возрождённого Синодального хора. Он стремится объединить высокий артистизм исполнения с благоговейно-молитвенным отношением к церковному пению. В трактовке А. Пузакова представлен церковный стиль исполнения. Собственно музыкальные характеристики нейтральны и служат средством, «проводником» для выпуклой подачи текста. Звучание голосов выровнено - как в плане плотного заполнения всего голосового диапазона хора, так и в плане гомогенности тембров. Так же ровно и без отклонений от метрической сетки звучат фразы, ровность присуща динамике и темпам. Дыхание цепное. Форма организована очень компактно, с нединамическим подъёмом большим в каждой строке. Эмоциональность отодвинута на второй план и не мешает сосредоточению на слове.

В целом нужно отметить, что выбор стиля исполнения определяется

дирижёром индивидуально и обусловлен школой, традициями, личными предпочтениями. Если судить по отбору и направленности выразительных средств, то можно сделать вывод, что хормейстер может быть нацелен на выполнение определённого художественного задания, такого, например, как:

- a) создание компактной и выпуклой формы;
- б) воссоздание жанрового (национального) стиля;

- в) яркое преподнесение смыслового, образного, текстового содержания сочинения;
- г) продолжение и развитие традиций.

У западных дирижёров форма решается крупно – как последовательность трёх волн (строк) с постепенным нарастанием динамики, энергетической мощи и направленности движения на четвёртую – кульминационную – строку. Темп умеренный, но с движением.

Шкала темпов песнопения «Приидите, поклонимся» в трактовке различных исполнителей

Дирижёр	Хоровой коллектив	Год исполнения	Темп
Роберт Шоу	Atlanta Symphonic Orchestra & Chorus	1981	2,45
Владислав Чернушенко	Ленинградская академическая капелла им. М.И.Плинки	1993	2,20
Александр Свешников	Государственный академический русский хор	1965	2,14
Валерий Полянский	Русская Государственная симфоническая капелла	2009	2,01
Лев Конторович	Академический Большой хор «Мастера хорового пения», Москва	2008	2,00
Пол Хиллер	Камерный хор Эстонской филармонии	2004	1,54
Георги Робев	Болгарский национальный хор "Svetoslav Obretenov"	1993	1,53
Алексей Пузаков	Хор храма Святителя Николая в Толмачах при Государственной Третьяковской галерее	2010	1,50
Николай Корнев	Петербургский камерный хор	1994	1,44
Тыну Кальюсте	Хор Шведского радио	1995	1,40
Эрик-Улоф Сёдерстрём	Хор Финской национальной оперы	2001	1,33
Евгений Савчук	Национальная заслуженная акаде- мическая капелла Украины «Думка»	2000	1,30

Показательно соотношение темпов песнопения «Приидите, поклонимся» в трактовке различных исполнителей (об этом можно судить, прохронометрировав записи). Выстраиваемая шкала темпов представлена в таблице.

У русских хормейстеров предпочтение отдаётся медленным темпам, а соотношение динамики между разделами примерно одинаковое, с небольшим усилением звука в последней строке. В западной традиции темпы преимущественно подвижные. ключение составляют трактовка Р. Шоу, который ориентирован на воспроизведение признаков жанрового и национального стиля духовного песнопения, и трактовка П. Хиллера. В последнем случае нужно отметить, что песнопение вписано в полный текст службы, предваряется возгласами священников и, вполне возможно, запись сделана в православном храме.

Для хормейстеров, ориентированных на воссоздание жанрового стиля (Р. Шоу, П. Хиллер, Г. Робев), типично использование медленного темпа, мягкого и лёгкого звука, медленных «снятий» заключительных фраз, глубоких цезур между разделами.

Для дирижёров, выдвигающих на первый план образно-смысловое, эмоциональное содержание произведения (А. Свешников, В. Полянский, Л. Конторович), отбор выразительных средств производится с точки зрения интонационной выразительности. Среди них: театральность преподнесения текста; агогика, которая наряду с динамикой и штрихами (portamento) выразительно помогает пропевать ключевые слова; наполнение текста исповедальным, сердечным, молитвенным чувством; опора на басы.

Для дирижёров, следующих традиции (В. Чернушенко, Н. Корнев, А. Пузаков [церковный стиль]), выбор средств ограничен рамками школы: цепное дыхание помогает строить крупные фразы, мощная опора на басовую партию, мягкая звучность среднего регистра, ровность пения без подчёркивания отдельных слов и яркой эмоциональности создают медитативный настрой.

В заключение хочется подчеркнуть, что опыт дирижёров, сформировавшийся в русле существующих традиций, может дать ориентиры молодым профессионалам в выборе творческого пути. Знание традиций помогает найти магистральную линию развития хорового коллектива, даёт инструменты для анализа дирижёрской деятельности, прививает навыки планирования творческого процесса.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- Владышевская, Т. Ф. Русская церковная музыка XI–XVII вв. [Текст] / Т. Ф. Владышевская: автореф. дис. . . . д-ра искусствоведения. – М., 1993. – 42 с.
- 2. Гарднер, И. А. Богослужебное пение Русской Православной Церкви. История. Т. 2 [Текст] / И. А. Гарднер. Сергиев Посад: Изд-во Московской духовной академии, 1998. 640 с.
- Гуляницкая, Н. С. Заметки о стилистике современных духовно-музыкальных сочинений [Текст] / Н. С. Гуляницкая // Традиционные жанры русской духовной музыки и современность / гл. ред. Ю. Паисов. Вып. 1. М.: Композитор, 1999. С. 117–149.
- 4. Живов, В. Л. Исполнительский анализ хорового произведения [Текст] / В. Л. Живов. М. : Музыка, 1987. 95 с.
- Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. 1: Синодальный хор и

- Ильин, В. Очерки истории русской хоровой культуры второй половины XVII начала XX века. Ч. 1 [Текст] / В. Ильин. М.: Советский композитор, 1985. 232 с.
- Левашёв, Е. М. Традиционные жанры православного певческого искусства в творчестве русских композиторов от Глинки до Рахманинова: 1825–1917 гг. (Исторический очерк, нотография, библиография) [Текст] / Е. М. Левашёв. М.: ТехноИнфо, 1994. 106 с. (Серия «Синодальная хоровая библиотека»).
- 8. *Локшин, Д. Л.* Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе [Текст] / Д. Л. Локшин. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. 291 с.
- Малацай, Л. В. Творческое наследие А. В. Никольского в контексте русской хоровой культуры первой половины XX века [Текст]: автореф. дис. . . . д-ра искусствоведения / Л. В. Малацай. – М., 2011. – 46 с.
- Манько, Т. В. Русская школа хорового исполнительства (традиции и современность) [Текст] / Т. В. Манько : дис. ... канд. искусствоведения. Ростов н/Д, 2006. 203 с.
- 11. Никольская-Береговская, К. Ф. Русская вокально-хоровая школа: От древности до XXI века [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / К. Ф. Никольская-Береговская. М.: Владос, 2003. 304 с.
- Парфентьев, Н. П., Парфентьева, Н. В. История и основные направления развития русской духовной музыки XX века [Текст] / Н. П. Парфентьев, Н. В. Парфентьева // Византия и Восточная Европа. Литургические и музыкальные связи. Гимнология / сост. Н. Герасимова-Персидская, И. Лозовая. Вып. 4. М.: Прогресс-Традиция, 2003. С. 301–333.

- 13. *Плотникова, Н. Ю.* Русская духовная музыка XIX начала XX века: Страницы истории [Текст] / Н. Ю. Плотникова. М.: [б. и.], 2007. 308 с.
- Преображенский, А. В. Культовая музыка в России [Текст] / А. В. Преображенский. – Л.: Academia, 1924. – 123 с.
- Рахманова, М. Русская духовная музыка в XX в. [Текст] / М. Рахманова // Русская музыка и XX в. / под ред. М. Арановского. – М.: Изд-во Государственного института искусствознания Министерства культуры РФ, 1997. – С. 371–405.
- Успенский, Н. Д. Древнерусское певческое искусство [Текст] / Н. Д. Успенский. М.: Советский композитор, 1971. 624 с.
- 17. Философский словарь [Текст]. М.: Политиздат, 1991. 560 с.
- Назайкинский, Е. В. Стиль и жанр в музыке [Текст] / Е. В. Назайкинский. М.: Владос, 2003. – 248 с.
- Сохор, А. Н. Эстетическая природа жанра в музыке [Текст] / А. Н. Сохор. – М.: Музыка, 1968. – 103 с.
- Ершов, А. Старейший русский хор [Текст] / А. Ершов. – Л. : Советский композитор, 1978. – 190 с.
- 21. *Глухов*, *Л. В.* Московское синодальное училище. Дирижёрско-хоровое образование России и педагогическая деятельность В. С. Орлова (конец XIX начало XX столетий [Текст] / Л. В. Глухов. Пермь: Изд-во ПГПУ, 1999. 81 с.
- Багадуров, В. А. Очерки по истории вокальной методологии. Ч. 3 [Текст] / В. А. Багадуров. – М. : Музгиз, 1937. – 244 с.
- 23. Глухов, Л. В., Глухов, В. Л. Опыт и секреты дореволюционного хороуправления (В. С. Орлов: 1857–1907): искусствоведческий очерк [Электронный ресурс]. Режим доступа: htth://oldwww.pspu.ru/personal/lw/regent-master/dipe/111.htm

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ НАРОДНОМУ ПЕНИЮ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

О. В. Пивницкая,

Московский педагогический государственный университет

Аннотация. Песенный фольклор, как известно, всегда был и остаётся неотъемлемой частью отечественной и мировой музыкальной культуры. В частности, русское народное пение имеет многовековые традиции и содержит в себе огромный эмоциональный и нравственный потенциал. В настоящее время интерес к национальному песенному фольклору и педагогическому руководству процессом его постижения учащимися достаточно высок как в России, так и в других странах. Изучение и обобщение такого опыта показало, что проблема эта находит разные педагогические решения. В процессе обращения исполнителей к песенному фольклору наметились два основных подхода к его освоению - в аутентичной и в концертносценической манере. При этом сценическую жизнь произведений фольклора принято рассматривать в трёх основных направлениях, а именно: в творчестве фольклорно-этнографических (аутентичных) коллективов, деятельность которых отличается максимальной точностью воспроизведения привлекаемого материала; в деятельности ансамблей, репертуар которых отличается элементами вторичности, а также в деятельности коллективов, творчество которых опирается на обработанный фольклор. Исследователи народного творчества неоднократно обращались к вопросу постановки народной манеры пения. Изучение данной проблемы показало, что многие вопросы требуют подробного объяснения и развёрнутого обоснования. Одним из главных вопросов аутентичной и концертно-сценической манер является вопрос о звукоидеале: в аутентичной манере пения, с учётом многообразия народных традиций, такого понятия просто не существует, в то время как в концертно-сценической ему придаётся большое значение.

Ключевые слова: русская музыкальная культура, песенный фольклор, этноинтонационный слух, этноинтонирование, народное пение, тип звукоизвлечения, манера исполнения, вокальное музыкальное образование.

Summary. As it is known song folklore has always been an integral part of Russian and World music culture. For example Russian folk vocal has centuries-old traditions and contains vast emotional and moral potential. Presently the interest towards national song folklore and pedagogical guidance of the process and its mastering by students is quite high both in Russia and all over the world. Summarizing and studying of this method showed that this problem has different pedagogical approaches. While turning the singers towards song folklore we have two basic approaches to its mastering: in authentic and concert scene manner. At the same time according to research esscenic life of folk works can be observed

124

in three different directions and they are: the work sofethno-folk (authentic) bands that make the chosen material sound the most precisely, the band swhose repertory can contain some elements of second ariness and bands whose creative work is based upon processed folk. The researchers of national folk music many times turned to the matter of voice training in a folk manner. Studying of this problem showed that many questions require explanation in detail and detailed rationale. One of the main questions of authentic and scene concert manners is the question of an ideal sound and in authentic song manner there is no such thing at all because of diversity of national traditions while in concert scene manner it is given a great significance.

Keywords: Russian musical culture, song folklore, ethnical into national hearing, ethnical intonationing, folk singing, type of sound extracting, manner of performing, vocal music education.

з всех видов вокальной речи народное пение, как известно, является самым древним. Песенный фольклор всегда был и остаётся неотъемлемой частью отечественной и мировой музыкальной культуры. В частности, русское народное пение имеет многовековые традиции и содержит в себе огромный эмоциональный и нравственный потенциал. В настоящее время интерес к национальному песенному фольклору и педагогическому руководству процессом его постижения учащимися достаточно высок как в нашей стране, так и в других странах. В зоне пристального внимания педагогов-вокалистов и исследователей находятся вопросы вокальной методики сольного народного пения. Одной из актуальных проблем в этой области является изучение народной манеры пения. Анализ исследований, осуществляемых в данном направлении, показывает, что многие вопросы требуют подробного объяснения и развёрнутого обоснования [1, c. 25].

Как отмечает Е. В. Баклыкова [2], народная песня и народная манера пения, наряду с языком этноса, являют-

ся важнейшими составляющими русской народной культуры. В этом её поддерживает В. И. Байтуганов [3], который подчёркивает, что в наибольшей степени особенности этноса проявляются в речи, интонации. При этом речевые интонации, выраженные через попевки, звуковые образы, по мнению исследователя, и составляют суть народной манеры пения.

Сходных взглядов придерживается и Н. В. Калугина. Так, по определению педагога, «народная манера пения – это целый комплекс вокально-исполнительских средств и приёмов, сложившихся на основе местных историко-культурных и художественных традиций под воздействием бытовой певческой среды» [4]. Таким образом, данная исполнительская манера в своей основе имеет особенности диалекта, музыкального языка и исполнительского опыта народных певцов определённой местности.

Искусство традиционного пения передавалось из поколения в поколение. Как считает О. М. Герасимов [5], «вторичную» жизнь произведений песенного фольклора можно проследить в их «автономном» существовании на

современной многоликой эстраде, в частности в репертуаре отдельных исполнителей, фольклорных ансамблей и т. д. Согласно мнению исследователя, сценическая жизнь произведений фольклора может быть рассмотрена в трёх основных направлениях:

- 1) в творчестве фольклорно-этнографических (аутентичных) коллективов, деятельность которых отличается максимальной точностью воспроизведения привлекаемого материала;
- 2) в деятельности ансамблей, репертуар которых отличается элементами вторичности;
- 3) в деятельности коллективов, творчество которых опирается на обработанный фольклор.

С нашей точки зрения, в основных подходах к обучению народному пению можно выделить два магистральных направления, которые условно обозначим как аутентичное и концертно-сценическое. Рассмотрим их более подробно.

Аутентичное направление в освоении народно-песенного материала, сложившееся в педагогике музыкального образования, характеризуется рассмотрением народных песен как самостоятельной художественной ценности. В этом случае на первое место выходит постижение учащимися интонационной природы народной песни, её многовариантности, раскрытие художественного образа и средств художественной выразительности, присущих народной музыкальной культуре.

В свою очередь, в русле этого направления можно выделить *два основных подхода* к обучению народному вокалу.

Первый из них предполагает освоение народной песни вне направленности

на углублённое изучение какой-либо одной или нескольких региональных традиций. Зерном данной концепции является освоение учащимися народно-песенного наследия без учёта специфики народно-песенного интонирования, но в народной манере звукоизвлечения [6, с. 12].

Характеризуя данный к освоению песенного фольклора, следует отметить труды Л. Л. Куприяновой, сориентированные на систему общего музыкального образования. В разработанной автором программе «Русский фольклор» для общеобразовательных учебных заведений [7] представлены различные жанры традиционной культуры. Это прибаутки, поговорки, загадки, считалки, докучные сказки, молчанки и т. п. При этом учебный материал выстроен, главным образом, в соответствии с народным календарным циклом, характерным для общерусской традиции.

Несмотря на то что в начальной школе задача освоения детьми тех или иных региональных традиций не предусмотрена, в методических рекомендациях к программе Л. Л. Куприянова подчёркивает, что при работе «на специально подобранном материале народно-песенном в коем случае не следует забывать о местных певческих традициях. Если есть возможность включать в программный репертуар свои местные варианты песен, игр, танца, конечно, нужно ею воспользоваться» [Там же, с. 24]. По наблюдениям автора, результаты работы в подобных случаях «превосходят все ожидания» [Там же].

Апробация данной программы в педагогической практике доказала целесообразность:

- введения в учебный материал возможно более полного (в зависимости от возрастных особенностей детей) жанрового многообразия русского фольклора;
- выстраивания учебного материала в соответствии с народным календарным циклом;
- перспективность раскрытия органического взаимодополнения и взаимосопряжения различных народных жанров в каждом из периодов календарного цикла;
- включения в содержание занятий всё более полной работы учащихся с вариантами песен: от различения на слух нескольких спетых учителем вариантов (второй год обучения) к самостоятельному нахождению детьми вариантов к ранее пройденной песне (третий год обучения) и сочинению учащимися вариантов к знакомым напевам и инструментальным наигрышам (четвёртый год обучения).

В начальной школе задача освоения детьми тех или иных региональных традиций автором не предусмотрена. Согласно авторской концепции, такое ознакомление должно осуществляться на более поздних этапах обучения.

Второй подход к обучению народной манере пения в русле аутентичного направления предусматривает направленность на освоение учащимися какой-либо одной конкретной народно-песенной традиции. Данный подход приобретает в трудах отечественных педагогов-музыкантов особое значение ввиду наличия в России большого числа фольклорных традиций со своими, только им присущими стилевыми особенностями. Вот почему к разработке методики освоения учащимися той или иной отдельно взятой

народно-песенной традиции обращаются ныне многие педагоги. «Петь точно как народ – по строю и по характеру интонирования, копируя образец народного исполнения в его диалектном варианте» [2] – таков главный девиз коллективов, работающих в данном направлении.

Подобный подход к изучению народного творчества предлагает Н. Н. Гилярова [8; 9], её труды вносят большой вклад в разработку этой проблемы. Автором проведена фундаментальная работа по сбору и систематизации традиционного песенного фольклора Рязанской и Пензенской областей, являющегося частью среднерусской региональной традиции, а также по созданию методической базы для введения её в содержание занятий детских фольклорных коллективов. Тем самым обеспечивается углублённое изучение детьми песенного фольклора данных областей. Следует отметить и то, что реализация такого подхода стала возможной благодаря ориентации педагога-музыканта на изучение детьми народно-песенного материала в учреждениях фольклорного профиля. Принцип подбора учебного материала, рекомендованный автором, - последовательное освоение учащимися различных жанров, от колыбельных и прибауток до игровых песен на святочных посиделках. При этом освоение песенного фольклора предлагается осуществлять не только в слушательской и певческой, но и в музыкально-композиционной деятельности. Принципиально важно, что особое внимание исследователь обращает на самостоятельную работу учащихся по созданию песенных образцов по аналогии с уже изученным ими материалом.

В опоре на труды Н. Н. Гиляровой можно считать доказанным, что освоение конкретной народно-песенной традиции предполагает:

- определение круга типичных для неё жанров;
- выстраивание их в определённой последовательности с учётом специфики работы детского фольклорного коллектива;
- включение в содержание занятий самостоятельной работы учащихся по созданию песенных образцов по аналогии с уже изученным ими материалом.

Сходной позиции придерживается в своём исследовании новгородского народно-певческого искусства М. К. Бурьяк [10], однако следует заметить, что автор в своей программе «Фольклорное пение» подходит к решению обозначенной выше проблемы более полно и многогранно.

Концепция М. К. Бурьяк также направлена на освоение учащимися песенного материала определённой региональной традиции и сориентирована, главным образом, на систему дополнительного музыкального образования. Автором создана программа освоения новгородской народно-песенной традиции, выстроенная по линии постепенного усложнения материала по жанрам и вокальному мастерству, в том числе и в области постижения учащимися основ исполнительского народно-певческого стиля данной традиции.

Программа М. К. Бурьяк рассчитана на семилетний курс обучения. Русский музыкальный фольклор представлен в ней не только региональными, но и, что очень важно, локальными традициями Новгородской, Псковской, Вологодской, Ленинградской и

Тверской областей, традиционно причисляемых исследователями к северно-русской или северо-западной традициям. Более того, предусматривается освоение учащимися песенного материала Краснодарской, Ростовской и Смоленской областей.

Наиболее полно в программе раскрывается специфика народно-певческих стилей, присущих традиции Великого Новгорода. При этом, помимо традиционного народно-песенного стиля, автором также предусматривается ознакомление учащихся с его различными модификациями, сложившимися под влиянием древнерусского и академического народно-певческих стилей.

Освоение локальных народно-песенных стилей и их взаимодействия с другими стилевыми направлениями отечественной музыкальной культуры выходит в данной программе за рамки традиционной музыкальной культуры отдельных регионов России. Учащиеся знакомятся на музыкальных занятиях с национальной музыкальной культурой Белоруссии, Украины и ряда других стран.

Необходимо отметить, что теоретическая и методическая разработка М. К. Бурьяк проблемы освоения учащимися музыкального фольклора убедительно свидетельствует о целесообразности:

- освоения детьми, в том числе младшего школьного возраста, как региональных, так и локальных народно-певческих традиций;
- изучения учащимися народнопесенных образцов в широком культурологическом контексте.

Определённый вклад в рассматриваемое направление принадлежит и автору настоящей статьи. Так, в 2001 и

2002 годах были опубликованы работы, основанные на народно-песенном материале среднерусского региона и адресованные детям: это сборники «Школа фольклорного сольфеджирования», выпуск 1 [11] и выпуск 2 [12], которые содержат более 300 народных песен. Записанные педагогами-музыкантами в полевых экспедициях по Тульской и Московской областям, эти образцы расшифрованы с целью развития музыкального слуха учащихся на близком им народно-песенном материале, а также для обогащения песенного репертуара подрастающих поколений. Исходным концептуальным положением автора является признание необходимости рассмотрения содержания образования и методов обучения, направленных на освоение детьми песенного фольклора, с точки зрения их соответствия природе народно-песенного интонирования.

Смысловое ядро методики – её ориентация на постижение учащимися этноинтонационной природы народно-песенной традиции среднерусского региона. Учитывая, однако, достаточно обширные территории среднерусского региона, основное внимание было сосредоточено на освоении детьми песенного фольклора Московской и Тульской областей.

В соответствии с целевой направленностью на постижение учащимися этноинтонационной природы песенного фольклора среднерусского региона, методика ориентирована на решение следующих задач:

- развитие эмоционально-ценностного отношения учащихся к песенному фольклору в целом и особенностям его бытования в данном регионе;
- освоение детьми наиболее типичных для среднерусской народно-

песенной традиции жанров, характерных для неё мелодических оборотов и типов мелодики, ладовых структур, типов песенного стихосложения, строфических особенностей и характера многоголосия;

- овладение учащимися умениями и навыками этноинтонирования на типичных для среднерусского региона народно-песенных образцах;
- приобретение детьми опыта творческой деятельности по распеванию текста песни в соответствии с основными принципами изучаемой традиции.

Ориентация методики на постижение учащимися этноинтонационной природы среднерусской народнопесенной традиции находит своё выражение, прежде всего, в целенаправленном развитии этноинтонационного слуха детей и овладения ими навыками этноинтонирования. В сфере внимания учащихся оказываются также присущие музыкальному фольклору синкретизм, каноничность, вариационность и импровизационность.

Специальное внимание в данной методике уделяется последовательному, целенаправленному расширению теоретических, исторических и этнографических представлений детей о среднерусском регионе, его народных праздниках и обычаях.

Таким образом, постижение детьми этноинтонационной природы региональной традиции осуществляется на разных уровнях: это и типичные для неё попевки, и особенности музыкального языка, исполнительской манеры, жанров, стилей, мировоззренческих представлений.

В своей совокупности изучение народно-песенной традиции на данных уровнях способно обеспечить целостность слуховых представлений учащихся о народно-песенной региональной культуре и овладение ими навыками этноинтонирования. Следует отметить также, что большое значение в этой методике придаётся раскрытию тесной связи, существующей между народной песней и национальным языком. Как указывал 3. Кодай, один из пионеров по созданию программ детского воспитания на национальной основе, «изучение одного облегчает овладение другим» [13, с. 129].

В целом процесс постижения детьми народно-песенной традиции представляет собой трёхэтапную структуру, в которой первый этап, согласно интонационной концепции В. В. Медушевского, обозначен автором как «протоинтонационный» [14], поскольку изучаемый феномен фольклорного искусства предстаёт в сознании детей как синкретическая целостность; второй этап обучения обозначен как базовый, его предназначение заключается в более глубоком постижении детьми народно-песенной традиции, предполагает погружение и пребывание их в этноинтонационной сфере осваиваемой традиции; наконец, тре*тий этап* освоения народно-песенной традиции обозначен как творчески-преобразовательный, он предполагает воссоздание учащимися напева в собственном творческом варианте, близком народно-песенной традиции.

Второе *направление* обучения народному пению можно обозначить как *концертно-сценическое*. В отличие от аутентичного направления, оно характеризуется освоением особого концертно-сценического стиля исполнения народных песен. Данный стиль сформировался усилиями профессионалов, работающих на концертных площадках и представляющих российское искусство в основном за рубежом.

Как отмечает Л. В. Шамина [15, с. 95], «концертное народное пение - это вокально-исполнительский жанр, обладающий самостоятельной эстетической системой, своими особенностями развития и собственным местом в современной культуре». Этой же точки зрения придерживается исследователь народного музыкального творчества Е. В. Баклыкова [2], считающая, что музыкальное мышление профессионального концертирующего певца-солиста отличается от мышления бытового исполнителя, поскольку обучающийся певец не ощущает песню как свою живую речь и потому в его пении всегда можно услышать деление на такты и ноты. И это естественно, так как сценическое искусство - самостоятельное искусство со своими законами сценической речи. Сцена диктует свои законы, концертирующий певец осуществляет творческую деятельность в рамках профессионального музыкального искусства, в основе которого лежит особая форма контакта музыканта и аудитории, чего не предусматривает бытовое пение.

Процесс профессионализации народно-песенного искусства в России осуществлялся на протяжении почти двух столетий. Так, начиная с середины XIX столетия в России происходил процесс постепенного «окультуривания» народной песни усилиями профессиональных музыкантов. Не последнюю роль здесь играло творчество композиторов, поскольку народно-песенная стихия, по выражению Б. В. Асафьева, питала русское оперное и симфоническое искусство, не говоря уже о камерных вокальных жанрах. В области исполнения народных песен постоянно велись поиски новой стилистики и манеры пения. В сфере концертного исполнения это привело в итоге к обучению народному пению на основе общерусской (наддиалектной) манеры, которая позволяла певцу развиваться во всём объёме необходимых профессиональных навыков, знаний и умений, не ограничиваясь специфическими признаками диалекта, жанров, репертуара и диапазона, предусмотренных в ходе освоения какого-либо одного музыкального диалекта.

В России концертно-сценическому народному стилю пения на протяжении многих лет успешно обучают в Российской академии музыки имени Гнесиных. Начало данному направлению, получившему название «гнесинской школы народного пения», было положено Н. К. Мешко, которая создала уникальную методику постановки народных голосов. Среди её учеников такие мастера народного вокального исполнительства, как Людмила Зыкина, Надежда Бабкина, Татьяна Петрова, Людмила Рюмина и многие другие. Главным достижением этой школы Нина Константиновна считала секрет природной постановки народных голосов, заключающийся в открытом народном звукоизвлечении с соединением регистров на каждом диапазона. Как отмечала звуке Н. К. Мешко, в основе такой манеры пения лежит открытая распевная речь с преобладанием смысловой интонации [16].

Говоря о разработке методики постановки народного голоса в концертно-сценической манере, нельзя обойти вниманием труд Л. В. Шаминой «Основы народно-певческой педагогики». Характеризуя школу русского народного пения, сложившуюся в Российской академии музыки имени Гнесиных, Л. В. Шамина подчёркивает её направленность на «культивирование народных голосов», при котором сохраняются основные признаки народного пения, такие как открытый характер звучания, речевая манера интонирования. При этом данные признаки одновременно сочетаются с качествами профессионального пения, которые автор классифицирует определением «культура пения» [15, с. 9–10].

Одним из главных вопросов аутентичной и концертно-сценической манеры исполнения является вопрос о звукоидеале. В аутентичной манере пения, с учётом многообразия народных традиций, такого понятия просто не существует, в то время как в концертно-сценической ему придаётся большое значение. По мнению Л. В. Шаминой, к звукоидеалу можно отнести звучание голоса, поставленное от природы, свободно льющееся и отличающееся своей яркостью. Основными принципами обучения народному пению в концертно-сценической манере являются: естественный, близкий звук, незначительная вибрация голоса, близкая к разговорной речи дикция, естественное головное резонирование без прикрытия голоса, плотное грудное звучание [Там же, с. 105].

Подводя итог сказанному, следует отметить, что проблема интерпретации фольклора в наше время приобретает всё более насущный характер. Как отмечает Г. Н. Марахтанова, вместе с крестьянским бытом постепенно

утрачиваются и архаичные традиции, и современники пытаются сохранить их в новых социокультурных условиях [17, с. 105]. Наблюдается активный поиск оригинальных форм воплощения песенного фольклора на концертной эстраде, вплоть до джазовых импровизаций на народные темы-напевы. Подобный опыт уже имеется в мировой музыкальной практике. Следует отметить и всё возрастающую роль песенной эстрады в нашем обществе и её влияние на музыкальную культуру. К настоящему времени музыкальная эстрада, особенно такие её разновидности, как джаз и рок, радикально повлияла на самые разнообразные жанры музыкального искусства, поэтому многие академические и фольклорные жанры в своём исполнении используют стилистику джаза и рока. По словам М. М. Муратова, являясь частью современной массовой культуры, эстрадное искусство впитывает в себя традиции музыкального фольклора, тем самым фольклор «модернизируется», а сама эстрада «фольклоризируется», приобретая сегодня характер массового народного творчества [18].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- Молодых, Н. А. Взаимодействие эстрадной и народной манер как основополагающий принцип в процессе обучения эстрадному пению в России [Текст]: магистерская диссертация / Н. А. Молодых. М.: МПГУ, 2014. 96 с.
- 2. Баклыкова, Е. В. Народная манера пения. Основные принципы [Электронный ресурс] / Е. В. Баклыкова. Режим доступа: http://www.rnd-sale.ru/baklykova-elenanarodnaya-manera-peniya-osnovnye-principy

- 3. *Байтуганов, В. И.* Народная манера пения и обучение ей [Электронный ресурс] / В. И. Байтуганов. Режим доступа: http://www.rnd-sale.ru
- 4. *Калугина, Н. В.* Основы методики работы с русским народным хором [Электронный ресурс] / Н. В. Калугина. Режим доступа: http://www.rnd-sale.ru
- Герасимов, О. М. Аутентичный фольклор и его сценическая судьба [Электронный ресурс] / О. М. Герасимов. – Режим доступа: www.astrasong.ru
- Пивницкая, О. В. Освоение школьниками национального песенного фольклора (на материале среднерусского региона) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Пивницкая. – М., 2008 – 22 с.
- Куприянова, Л. Л. Русский фольклор [Текст] / Л. Л. Куприянова // Программнометодические материалы. Музыка. Начальная школа / сост. Е. О. Яременко. – М.: Дрофа, 2001. – С. 269–279.
- Гилярова, Н. Н. Новогодние поздравительные песни Рязанской области [Ноты] / Н. Н. Гилярова. М.: Советский композитор, 1985. 44 с.
- 9. *Гилярова, Н. Н.* Хрестоматия по русскому народному творчеству. Ч. II [Ноты] / Н. Н. Гилярова. М.: Родник, 1999. 68 с
- 10. *Бурьяк, М. К.* Новгородское народно-певческое искусство [Текст]: научное исследование. Приложение к альманаху «Чело» / М. К. Бурьяк. Великий Новгород, 2000. 120 с.
- Пивницкая, О. В. Школа фольклорного сольфеджирования [Ноты] / О. В. Пивницкая. Вып. 1. М. : Композитор, 2001. 92 с.
- 12. *Пивницкая*, *О. В.* Школа фольклорного сольфеджирования [Ноты] / О. В. Пивницкая. Вып. 2. М. : Композитор, 2002. 131 с.
- Кодай, 3. Мой путь к музыке [Текст] /
 Кодай // Советская музыка. 1982. –
 № 12. С. 129–130.
- Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки: исследование [Текст] / В. В. Медушевский. М.: Композитор, 1993. 265 с.

- Мешко, Н. К. Искусство народного пения [Текст]: практич. руководство и методика обучения искусству народного пения. Ч. 2 / Н. К. Мешко. – М.: Изд-во НОУ «Луч», 2002. – 80 с.
- 17. Марахтанова, Г. Н. Исполнительская интерпретация аутентичного песенного фольклора [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.astrasong.ru/ispolnitelskaya-interpretaciya-autentichnogo-pesennogo-folklora.html
- 18. *Муратов, М. М.* Эстрада как феномен массовой культуры [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук / М. М. Муратов. Казань, 2005. 19 с.

УРОКИ М. Л. РОСТРОПОВИЧА – АККОМПАНИАТОРА

А. Н. Юдин,

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург)

Аннотация. В статье представлен первый опыт анализа исполнительской деятельности М. Л. Ростроповича в качестве пианиста-аккомпаниатора. Данная сторона творчества прославленного виолончелиста традиционно находится в тени и по сравнению со всеми остальными мало изучена. Между тем сохранившиеся материалы (в том числе и звукозаписывающие) убеждают в том, что обсуждаемое явление совершенно уникально и занимает особое место в истории исполнительского искусства. Кроме того, эта проблематика является одной из тем нового учебного курса «История и теория аккомпаниаторского искусства», который автор читает в РГПУ им. А. И. Герцена (Институт театра, музыки и хореографии). Деятельность М. Л. Ростроповича в этой области – прекрасный материал, дающий возможность познать принципы концертмейстерской работы мастера и тем самым принести пользу не только будущим аккомпаниаторам, но и тем, кто намеревается посвятить себя педагогической деятельности. Поэтому их изучение представляется важным в процессе подготовки пианистов, специализирующихся как в концертмейстерской, так и в педагогической сферах.

Ключевые слова: Мстислав Ростропович, пианист-аккомпаниатор, вокалисты, Галина Вишневская, методика концертмейстерской и педагогической работы.

Summary. The article offers the first attempt to analyze Mstislav Rostropovich as a piano accompanist. This aspect of the renowned cello performer's achievement compared to the other has so far been mostly neglected. However, the extant materials (including records) show that the phenomenon in question is quite unique and holds a special place in the history of the performing art. Besides, the subject is part of the new teaching course "History and Theory of the Art of Accompaniment" taught by the author in the Alexander Herzen Russian State Pedagogical University (Institute of Theater, Music and Choreography). The efforts of Mstislav Rostropovich in this field provide excellent materials for examination of the musician's engagement as an accompanist, which could be useful for both future accompanists and music teachers. Their study, therefore, seems important in the process of training piano performers majoring in both education and accompaniment.

Keywords: Mstislav Rostropovich, piano accompanist, vocalists, Galina Vishnevskaya, methods of accompaniment and teaching.

134

Деятельность пианиста даёт мне бездну музыкальных наслаждений, ничуть не меньшую, чем виолончель.

М. Л. Ростропович (цит. по: [1, с. 41])

р современном мире слова нередко **П**теряют своё исконное значение. Случается это от частого и небрежного их употребления. В результате подобной неряшливости речи происходит своеобразная девальвация смысла¹. Такая судьба постигла и слово «гений» (от лат. genius - дух). Гением в русском языке принято называть человека, чьи интеллектуальные и творческие способности многократно превосходят средние, а гениальность - это проявление высшей степени одарённости. Об этом, к сожалению, нередко забывают, и с экранов наших телевизоров мы всё чаще слышим, как гениями именуют в лучшем случае просто одарённых людей, а в худшем используют это слово для обозначения ничего не значащей фигуры речи. Истинные же гении появляются в разных областях человеческой жизни довольно редко, и в результате их деятельности человечество получает великие открытия, обретает прекрасные образцы искусства.

Безусловно, одним из таких гениев был великий музыкант и гражданин Мстислав Леопольдович Ростропович (1927–2007), редкий пример соединения творческого гения с величайшими проявлениями гуманизма. По словам моего покойного друга, пианиста Игоря Урьяша (1965–2014), которому посчастливилось играть с Ростропови-

чем в ансамбле, период творческого и просто человеческого общения с великим музыкантом стал для него счастливейшим периодом жизни. Как известно, музыкальная и общественная деятельность Ростроповича настолько велика и значима, что трудно найти человека, не знающего его имени. Думаю, не погрешу против истины, если скажу, что в настоящее время он является самым известным музыкантом планеты. Речь идёт не о виолончелисте, а о Музыканте, ибо его музыкальный гений перерастает рамки блестящего исполнителя-виолончелиста и проявляет себя в области дирижирования, педагогики и фортепианного исполнительства. Всё говорит о том, что М. Ростропович был выдающимся пианистом и в этой области он проявил себя, прежде всего, как пианистаккомпаниатор. И об этом совершенно уникальном в истории исполнительского искусства явлении пойдёт речь в предлагаемой статье.

Прежде всего необходимо понять, что же связывало маэстро с фортепиано и насколько глубокой была эта связь. Интересно, что исторически Мстислав Леопольдович был потомственным пианистом. Его дед по отцовской линии Витольд Ростропович (1856–1913) был в своё время известным педагогом-пианистом, автором ряда методических пособий

¹ Здесь не место рассуждать о причинах данного явления, это, скорее, задача учёных-филологов, но совершенно очевидно, что названная проблема является лишь одной из многих современных «болезней» языка.

для юных музыкантов. Эти сборники состояли из произведений музыкальной классики и его собственных сочинений. Леопольд Ростропович (сын Витольда и отец Мстислава) также был высокопрофессиональным пианистом, ибо, прежде чем сделать окончательный выбор в пользу виолончели, он получил основательную подготовку в Петербургской консерватории по двум направлениям - по классу виолончели А. В. Вержбиловича (1850–1911) и классу фортепиано А. Н. Есиповой (1851–1914). Этот путь повторит и его сын, обучаясь в Московской консерватории по классу виолончели у Семёна Матвеевича Козолупова (1884–1961), а по классу фортепиано у первого заведующего кафедрой общего фортепиано, ученика знаменитого К. Н. Игумнова (1873– 1948) – профессора Николая Николаевича Кувшинникова (1888–1970).

О профессиональной подготовке, полученной Ростроповичем в классе Кувшинникова, можно судить хотя бы по тому, что на выпускном экзамене им был исполнен Второй фортепианный концерт С. Рахманинова, одно из сложнейших фортепианных сочинений. Кроме того, нельзя забывать, что мать М. Ростроповича Софья Николаевна Федотова (1891-1971) также была выдающейся пианисткой, ученицей самого К. Н. Игумнова. Таковы глубокие исторические и профессионально-генеалогические связи музыканта с фортепиано. Очевидно, отсюда истоки его известного высказывания о том, что «фортепиано - фундамент инструментализма» [2, с. 28). Представляется, что этими словами выражена мысль о том, что вся профессиональная эрудиция, все музыкально-теоретические знания и осмысление самого музыкального материала невозможны без владения фортепиано.

В самом деле, если виолончелист (скрипач, флейтист и т. д.) знает только исполняемый им музыкальный материал и не способен хотя бы в общих чертах воспроизвести партию рояля (или переложение партии оркестра), то его знакомство с музыкой в лучшем случае состоится лишь наполовину. Не говоря уже о том, насколько губительным это оказывается в разного рода ансамблях с участием фортепиано - именно в ансамбле, как нигде, становится ясна его роль как «музыкального фундамента». Можно, конечно, услышать звучание рояля во время совместных репетиций, но насколько глубже музыкант будет знать исполняемую им музыку, если сможет самостоятельно познакомиться с партией фортепиано. Не менее важно владение этим инструментом при изучении таких музыкально-теоретических дисциплин, как гармония, теория музыки, полифония, не говоря уже об анализе музыкальных форм. Кроме того, в таком расширенном понимании участия фортепиано в ансамбле можно видеть продолжение традиции, берущей своё начало ещё в XIX столетии, когда понятие «музыкант» вбирало в себя много больше, чем ныне. Музыкант - это и исполнитель (как правило, на нескольких инструментах), и композитор. Все предки М. Ростроповича по отцовской линии были сочинителями, да и сам он, не считая себя профессиональным композитором, сочинял музыку. Сюда же следует добавить ещё две важные функции, входившие в обязательное представление о музыканте, - импровизатор, а зачастую и дирижёр.

В одном из интервью, данных ещё в 1968 году сотрудникам журнала «Музыкальная жизнь», Мстислав Леопольдович так говорил об этом: «...поскольку я играю на виолончели, на рояле и пытаюсь руководить оркестром², то считаю себя *музыкантом* (курсив мой. – А. Ю.). И горжусь этим... учась в консерватории, я с большим увлечением занимался по композиции. А быть музыкантом – это хорошо для исполнителя любой специальности» [3, с. 6].

Совершенно очевидно, что в заключении процитированного высказывания М. Ростропович говорил о музыканте, способном выйти за пределы профессионального мышления, касающегося узких исполнительских проблем, связанных исключительно со своим инструментом. И подтверждением тому служит невероятное количество мастер-классов, данных маэстро по всему миру не только для виолончелистов, но и для пианистов, певцов и многих других исполнителей. Это были занятия выдающегося музыканта со своими младшими коллегами, и на его открытых уроках вопрос о том, на каком инструменте играет тот или иной ученик, приобретал второстепенное значение.

В этой связи также небезынтересен вопрос о некоторых педагогических принципах Ростроповича, которых он придерживался, занимаясь со своими студентами ещё в Московской консерватории. По свидетельству многих музыкантов, близко знавших маэстро (да и по его собственным словам), занимаясь со своими учениками, он практически никогда не брал в руки виолончель, а иллюстрировал

все свои замечания и рекомендации игрой на рояле. На первый взгляд это кажется странным. Ведь трудно представить, допустим, педагога-пианиста, готового взять в руки виолончель в процессе работы с учеником (даже если предположить, что он владеет не только игрой на фортепиано)! Думается, что, в первую очередь, такой способ ведения урока является практическим следствием той самой мысли о фортепиано как о фундаменте, инструменте, на котором можно выразить очень многое, даже оркестровые краски. Именно поэтому пианисту в его педагогической работе нет надобности прибегать к «помощи» другого инструмента.

Помимо этого, демонстрируя ту или иную свою мысль на рояле, Ростропович преследовал ещё одну чисто педагогическую цель. Ведь в этом случае ученик не имеет возможности продублировать, скопировать ту или иную фразу, так как очевидно, что технические средства у инструментов различны. Но логику мысли (логику музыкальной фразы) студент поймёт и попытается найти средства для её выражения на своём инструменте самостоятельно. Именно нежеланием слепого повторения игры мастера объясняется и то, что учитель часто играл ту или иную музыкальную фразу в иной фактуре и даже в других гармониях (!). Более того, иллюстрируя ту или иную свою мысль, Ростропович свободно обращался к фрагментам из опер, симфоний, квартетов, фортепианных сонат, исполняя эту музыку на рояле исключительно наизусть.

Безусловно, только свободное владение фортепиано давало такую

 $^{^2}$ М. Ростропович не считал себя настоящим дирижёром, очевидно, подразумевая под этим отсутствие специальной профессиональной подготовки.

возможность (см. об этом [3, с. 7]). Да и в собственной сольной исполнительской практике для разучивания новых виолончельных произведений Ростропович использовал предварительно выучив именно на фортепиано всю партию виолончели и аккомпанемент к ней. Таким образом, только опершись на фундамент, разобрав подробнейшим образом всю музыкальную ткань, он переходил к техническому овладению материалом на своём инструменте. Не случайно ему принадлежат слова, что «владение роялем – это, пожалуй, 50 процентов моего успеха как виолончелиста» [Там же].

Кроме того, владение фортепиано давало прославленному музыканту дополнительные возможности и расширяло его художественную эрудицию и исполнительские возможности, не позволяя замыкаться только в рамках виолончельного репертуара. И в этой области он, прежде всего, мог проявить себя как пианист-аккомпаниатор. Вероника Леопольдовна Ростропович (1925–2006), скрипачка, родная сестра маэстро, вспоминала: «У нас не было денег на аккомпаниатора-концертмейстера, чтобы я могла участвовать в конкурсах на вакантные места в оркестрах. <...> Меня спас Слава. Он мне аккомпанировал на фортепиано. Всегда! Он же феноменальный пианист. <...> Просто потрясающе играл на рояле» [2, с. 41]. В этих словах слышится искреннее восхищение аккомпаниаторским мастерством брата, способного своим сопровождением в немалой степени содействовать успеху солиста. Совершенно естественно, что аккомпанировал Ростропович и своим ученикам, выступая при этом сразу в нескольких ипостасях:

- пианиста-концертмейстера высочайшего уровня, глубоко знакомого с особенностями солирующего инструмента;
- педагога, воплощающего вместе с учеником поставленные перед ним задачи;
- дирижёра (в особенности, когда исполнялись произведения для солирующей виолончели с оркестром в фортепианном переложении);
- и (до некоторой степени) режиссёра, выстраивающего план и логику драматургического развития произведения.

Интересно также отметить, что чаще всего Ростропович аккомпанировал в классе наизусть. Это, безусловно, противоречит общепринятым нормам. Однако его знание исполняемой музыки было невероятно полным и всеобъемлющим – казалось, что он играл по незримым нотам, неизменно присутствующим в его сознании.

Одна из самых ярких характеристик Ростроповича - вокального аккомпаниатора была дана в журнале «Советская музыка», в статье, посвящённой постановке оперы П. И. Чайковского «Евгений Онегин» в Большом театре, где маэстро выступал в качестве дирижёра. Несмотря на то что речь в ней идёт о дирижёрском, а не фортепианном аккомпанементе, в этом отзыве-рецензии очень точно отмечены общие принципы, которыми руководствовался музыкант, выступая в роли аккомпаниатора. По мнению автора статьи, его задача в данном случае «не сводится к чуткому аккомпанементу. Он всегда выступает полноправным исполнителем, несущим определённую нагрузку в раскрытии драматургии» [4, с. 63]. Далее в той же статье сказано: «Ростропович достигает идеального ансамбля с певцом. Голос естественно вплетается в развитие оркестровой ткани, и мы слышим не арию под аккомпанемент оркестра, а воспринимаем музыку в целостном звучании всех её компонентов» [4, с. 65].

Все эти слова можно отнести и к пианисту Ростроповичу. Достаточно послушать лишь несколько из сохранившихся аудиозаписей, чтобы убедиться в том, что звучащие с его аккомпанементом романсы в большой степени опираются на фортепианную партию как музыкальный фундамент, и мы невольно говорим не об идеальном сопровождении, а об идеальном звучании произведения, в котором солист и пианист составляют единое целое.

Совершенно уникальным является также тот факт, что, будучи в первую очередь виолончелистом-солистом, Ростропович абсолютно безупречен как пианист не только в ансамблевом отношении, но и в техническом. Понятно, что он не мог уделять фортепианной технике достаточное время, по крайней мере, хоть как-то соизмеримое с тем, что он уделял виолончели. А ведь в его концертмейстерский репертуар очень сложные с точки зрения техники исполнения произведения, такие, например, как «Сатиры» Д. Шостаковича, «Песни и пляски смерти» М. Мусоргского и многие другие. Что же позволяло ему всегда находиться на вершине владения фортепиано?

Представляется, что здесь сыграли свою роль два фактора. Прежде всего гениальная одарённость исполнителя, позволившая в некоторой степени «не замечать» технических преград на пути к звучащему идеалу

(быть может, сравнение будет не совсем корректным, но вспомним легенду о В. А. Моцарте-ребёнке, впервые взявшем в руки скрипку и заигравшем на ней, несмотря на отсутствие первоначальных навыков). Вторая же причина, скорее всего, связана с определённым психологическим настроем музыканта, выходившего на сцену именно в роли аккомпаниатора. Возможно, если бы ему пришлось выступить в роли солиста, то технических «потерь» было бы больше. Ведь во время концерта всё внимание пианиста-концертмейстера направлено на солиста и своя партия в какой-то степени воспринимается как нечто подчинённое, существующее лишь в той мере, в какой это необходимо певцу. Некоторым исполнителям это даёт большую психологическую свободу, нежели при сольном исполнении.

Безусловно, самое яркое своё воплощение талант Ростроповича-пианиста получил в совместной работе с его женой, выдающейся русской певицей Галиной Павловной Вишневской (1926-2012). Их творческое содружество послужило причиной появления многих музыкально-художественных исполнений. К счастью, остались аудио- и видеозаписи, дающие возможность получить представление об этом блестящем дуэте, прикоснуться ко многим из прекрасных шедевров вокальной музыки, которые можно рассматривать в качестве образцов исполнения, близкого к идеальному. Прекрасный голос Вишневской в сочетании с тончайшим, мастерским сопровождением М. Ростроповича производит сильнейшее впечатление на слушателя, буквально гипнотически захватывая его внимание. Вслушиваясь в игру пианиста, невозможно поверить, что перед нами гениально одарённый солист-виолончелист. Мы слышим игру музыканта, целиком растворившегося и подчинившегося музыкальной воле солистки.

История знает очень мало таких примеров. Многие выдающиеся солисты, именно в силу специфики своего таланта, не могут быть хорошими ансамблистами-аккомпаниаторами. Ведь эта профессиональная область деятельности музыканта всегда требует в той или иной степени подчинения солисту, чего зачастую не происходит из-за особенностей сольного музицирования. Пожалуй, одним из немногих исключений из этого правила явисполнительская практика ляется С. Т. Рихтера (1915–1997), гениально одарённого пианиста, который был одинаково блистателен в роли солиста, ансамблиста и аккомпаниатора. Но при этом Святослав Теофилович всегда оставался пианистом, то есть исполнителем на своём инструменте, в то время как Ростропович вместе со сменой «амплуа» менял и сам инструмент, превращаясь из виолончелиста в пианиста!

Когда же впервые возник дуэт Вишневской и Ростроповича? Сам маэстро в своих многочисленных интервью всегда говорил, что выступает вместе с женой начиная с 1955 года (то есть с того года, когда состоялось их знакомство и последовавшая через четыре дня после этого свадьба). Широкой же публике об этом творческом содружестве стало известно лишь в 1961 году, когда в Малом зале Московской консерватории состоялся сольный концерт Галины Вишневской с участием М. Ростроповича в качестве аккомпаниатора. В этом концерте были исполнены четыре романса Даргомыжского, вокальный Прокофьева на стихи А. Ахматовой, а также «Песни и пляски смерти» М. Мусоргского. Реакция публики и рецензентов была восторженной. Разумеется, часть восторгов следует отнести к тому, что уже известный тогда виолончелист неожиданно для всех блестяще проявил свой талант в новом для себя качестве. Пресса того времени писала: «Пианистический дебют Ростроповича прошёл блестяще: исполнение фортепианной партии было безупречным и в художественном, и в техническом отношении» [5, c. 164–165].

С тех пор все сольные концерты певицы проходили под аккомпанемент маэстро. Следует заметить, что такое удачное творческое содружество редко встречается между близкими родственниками. Очень часто личные отношения мешают профессиональным. Особенно это относится к музыкантам, каждый из которых является яркой, волевой, сильной и талантливой личностью. Возможно, это было нелегко и в случае с Ростроповичем и Вишневской. Не исключено, что в процессе подготовительной работы между ними были споры, быть может, даже весьма активные. Но, как неоднократно повторяла в своих интервью Г. Вишневская, аккомпанемент мужа с того момента, как она впервые его услышала, стал для неё «отравой» и она уже не могла себя заставить выступать с другим пианистом.

Широк был и репертуар музыкантов. В него входили произведения Даргомыжского, Чайковского, Рахманинова, Прокофьева, Мусоргского, Шуберта, Шумана, Вагнера, Форе, Р. Штрауса и многих других. Геогра-

фия их выступлений весьма обширна: это и концерты в Москве, турне по Советскому Союзу, и зарубежные гастроли. В 1963 году Вишневская и Ростропович записали пластинку, состоящую из произведений Мусоргского, Чайковского и Прокофьева и получившую Гран-при Французской академии звукозаписи как лучшая пластинка 1963 года. Пресса сравнивала этот дуэт с такими исполнителями, как Елена Герхардт (1883–1961) и Артур Никиш (1855–1922), Элизабет Шварцкопф (1915–2006) и Вальтер Гизекинг (1895–1956).

Несомненно, аккомпаниаторская деятельность давала маэстро возможность прикоснуться к совершенно иному виду музыкантской работы. На протяжении своей долгой творческой жизни ему приходилось сталкиваться с разными музыкантами, выступая в самых различных ролях: это, в первую очередь, сольное исполнительство, участие в разного рода ансамблях, аккомпанемент инструменталистам и вокалистам. Последнее разделение не случайно. Для пианистов, чья профессиональная жизнь так или иначе связана с концертмейстерством, оно совершенно естественно. Работа с певцами отличается своей спецификой, обусловленной многими причинами, главная из которых - особенности творческого пути вокалиста, начинающиеся с процесса обучения и заканчивающиеся особым способом существования в профессиональной среде. В результате на пианиста-аккомпаниатора ложится гораздо больше обязанностей, чем при работе с инструменталистами (не случайно основой обучения концертмейстерскому мастерству в вузах и музыкальных училищах является аккомпанемент вокалистам). Зачастую это подразумевает активное музыкальное руководство. Во всяком случае, анализ исторического развития концертмейстерского дела показывает, что, несмотря на выдающиеся музыкальные и вокальные способности солистов, при изучении конкретных произведений без педагогических наставлений профессионального концертмейстера обойтись невозможно [6]. В этой связи особо важной задачей является работа над смыслом исполняемого произведения, над осознанным произношением текста.

Рассказывая о совместной работе с Вишневской над романсами П. И. Чайковского, Мстислав Леопольдович, в частности, отмечал: «В моём пути к Чайковскому мне помогла совместная работа с Г. Вишневской над романсами композитора, когда мы настойчиво стремились прочесть в них не звуки (как порой делают это вокалисты), а мысли» (курсив мой. -А. Ю.) [1, с. 68]. Прежде всего, нельзя не обратить внимание на слова о «своём» пути к творчеству великого композитора, важной вехой на котором стала его аккомпаниаторская работа. Таким образом, можно говорить о непосредственной связи концертмейстерской деятельности Ростроповича с его же сольной практикой, а шире - со всей музыкальной деятельностью мастера. Быть может, работа над «вокальным» Чайковским (то есть работа со словом) помогла ему глубже понять интонационные, гармонические и многие другие особенности стиля композитора.

Второе же замечание, присутствующее в процитированном отрывке, связано с пониманием причин весьма распространённого явления: слиш-

ком многие певцы уделяют основное внимание не словам (тексту, смыслу исполняемого произведения), а произносимым слогам. Разумеется, корни этого следует искать в вокальной технике и в тех или иных традиционных профессиональных приёмах, с помощью которых исполняются (пропеваются) те или иные сочетания букв. Это, безусловно, важно. Но в результате такого гипертрофированного внимания к слогам, в памяти певца нередко остаются запечатлёнными слоги, а не слова. В результате романс исполняется без осознания его смысла!3 Сюда же следует добавить, что в этом кроется одна из причин «выпадения» текста из памяти во время концертного исполнения. Условно такую ситуацию можно сравнить с теми случаями, когда пианист выучивает наизусть музыкальное произведение, полагаясь лишь на свою «мышечную» память.

В результате анализа и сопоставления всех материалов, так или иначе относящихся к концертмейстерской деятельности Ростроповича, возникают вполне закономерные два вопроса:

- 1. Можно ли считать М. Ростроповича выдающимся пианистом-аккомпаниатором в сравнении с его же сольной виолончельной практикой?
- 2. Можно ли вслед за композитором Б. Чайковским (1925–1996) утверждать, что Мстислав Леопольдович «мог бы быть и пианистом-солистом, если бы стремился к этому»? [1, с. 101].

На первый из этих вопросов можно ответить утвердительно с той лишь

оговоркой, что здесь не применимы математические критерии, так как нелепо было бы сравнивать количество концертов, данных маэстро в качестве виолончелиста и в качестве пианиста-концертмейстера. Но если говорить о качестве исполнения, о полноте владения профессиональными и техническими навыками, то приходится признать, что в этой сфере музыкальный гений Ростроповича проявился в неменьшей степени, чем во многих других.

Что же касается ответа на второй вопрос, то одно представляется несомненным: если бы Ростропович посвятил свою жизнь фортепианному исполнительству, он непременно стал бы выдающимся пианистом-солистом. Но возможно ли это было в реальной его жизни? Скорее всего, нет. Профессия исполнителя-солиста на любом музыкальном инструменте требует практически полной отдачи сил и времени. Если же учитывать огромную любовь музыканта к выбранному им инструменту, техническую свободу исполнения на нём (что требует постоянных многочасовых занятий), психологическую уверенность в себе как солисте-виолончелисте и невероятную востребованность именно в этом качестве, то представляется абсолютно невозможным, даже чисто теоретически, столь же глубокое овладение фортепиано. А без этого не приходится говорить о настоящем пианисте-солисте.

Кроме того, не следует забывать общеизвестную истину, которая распространяется и на исполнительское

³ В связи с этим целесообразно дать практикующим концертмейстерам совет: попросите «своего» солиста прочесть вам наизусть слова исполняемого романса как стихотворение, **без вся-кой вокализации.** Если он не сможет этого сделать – он не знает текста.

искусство: история не терпит и не знает сослагательного наклонения!

Как сложно и как одновременно просто говорить о гении. Древние римляне, когда встречались с гениальностью, говорили, что это уже не сам человек, а его дух проявляет себя. Возможно, оттуда берёт своё начало известная мысль о том, что гениально одарённый человек гениален во всём, ибо к чему бы ни прикоснулся дух такого человека, всё несёт на себе отблеск его гения. Вся деятельность М. Ростроповича – яркое тому подтверждение. Его концертмейстерская одарённость – лишь одна из граней его великого таланта.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Гайдамович, Т. А. Мстислав Ростропович [Текст] / Т. А. Гайдамович. М.: Советский композитор, 1969. 127 с.
- 2. *Грум-Гржимайло, Т. Н.* Слава и Галина. Симфония жизни [Текст] / Т. Н. Грум-Гржимайло. М.: Вагриус, 2007. 510 с.
- Григорьев, Л., Платек, Я. Беседы с мастерами [Текст] / Л. Григорьев, Я. Платек // Музыкальная жизнь. 1968. № 24. С. 6–8.
- Осипова, В. Рождение прекрасного [Текст] / В. Осипова // Советская музыка. – 1968. – № 8. – С. 63-65.
- Лятохин, Б. Поёт Галина Вишневская, аккомпанирует М. Ростропович [Текст] / Б. Лятохин // Советская музыка. – 1961. – № 4. – С. 164–165.
- Юдин, А. Секреты мастерства. Русская школа концертмейстерства [Текст] / А. Юдин. СПб. : Невская нота, 2008. 122 с.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПУТИ М.И.ГЛИНКИ В КОНТЕКСТЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

А. Н. Ермак^{*},

Московский педагогический государственный университет

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению жизненного и творческого пути М. И. Глинки как компонента вузовской подготовки будущих педагогов-музыкантов. Особое внимание уделяется сравнительной характеристике раскрытия данной темы в содержании дисциплин «История музыки» и «История музыкального образования» в плане представленности в них профессионально ориентированной направленности на подготовку учащихся к музыкально-педагогической деятельности. Выделено три группы факторов, которые обусловливают особенности изучения жизненного и творческого пути М. И. Глинки в вузовской подготовке педагогов-музыкантов. К таким факторам автором отнесены: а) профессионально ориентированная направленность на подготовку педагогов-музыкантов; б) интонационно-слуховой опыт общения с музыкой композитора, а также музыкальные знания и умения, полученные студентами в довузовском образовании; в) обогащение источниковедческой базы новыми видами источников, с которыми учатся работать учащиеся.

Ключевые слова: М. И. Глинка, педагог-музыкант, историко-педагогическая подготовка, профессионально ориентированная направленность, преемственность музыкального образования, индивидуально-личностный подход.

Abstract. The article explores the study of M. I. Glinka's life and works in the system of higher music-pedagogical education. Emphasis is laid on the comparative description of the way this topic is covered in the courses "History of Music" and "History of Music Education": to what extent they include the professional oriented approach towards the training of students for musical and pedagogical activity. The author singles out three groups of factors underlying the peculiarities of the study of M. I. Glinka's life and work in music teacher's university training: a) professional oriented approach towards music teachers' training; b) intonational-auditory experience with the composer's music as well as musical abilities and skills acquired during pre-university studies; c) enlarging the material of source studies with new kinds of sources for students to learn to work with.

Keywords: Mikhail Glinka, historical and pedagogical training, professionally focused orientation, succession of music education, individually personal approach.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Е. В. Николаева.

144

зучение жизненного и творче-**L**ского пути Михаила Ивановича Глинки является одним из обязательных компонентов вузовской подготовки будущего педагога-музыканта, что обусловлено особым значением творчества композитора для развития русской национальной культуры. Вместе с тем М. И. Глинка, как известно, был не только выдающимся композитором, но и великолепным вокальным исполнителем, чутким педагогом-музыкантом. Однако, свидетельствует личный опыт обучения автора данной статьи в бакалавриате¹, даже в вузовском музыкально-педагогическом образовании эти направления его творческой деятельности освещены настолько скудно, что не дают студентам представления о многогранности его таланта, особенностях становления его как музыканта и педагога, об эволюции педагогических воззрений и их органической связи с музыкальным творчеством композитора. И это несмотря на то, что именно педагогическая грань творчества М. И. Глинки представляет для будущих учителей музыки особый интерес в плане постижения специфики выбранной ими профессии.

В связи с этим особую актуальность в вузовской подготовке будущих учителей музыки с учётом её профессионально ориентированной направленности приобретает проблема изучения жизненного и творческого пути М. И. Глинки. Рассмотрим с этой точки зрения, как в настоящее время жизненный и творческий путь М. И. Глинки представлен в вузовских учебных дисциплинах «История музыки» и «История музыкального образова-

ния», сориентированных на музыкально-историческую подготовку студентов к музыкально-педагогической деятельности.

В курсе «История музыки» характеристика жизни и творчества М. И. Глинки рассматривается в относительно широком историко-культурологическом контексте с акцентом на раскрытие его творческого наследия. В сфере внимания студентов оказываются:

- эстетические основы искусства
 Глинки;
- сущность его творческой концепции и метода;
- воплощение в его творчестве принципа народности;
- сравнение его творческого метода с другими композиторскими школами (в том числе зарубежными);
- индивидуальный стиль композитора и его воплощение в конкретных произведениях;
- проблема преемственности традиций и новаторства в его творческом наследии [1, с. 15–16].

Педагогический аспект рассмотрения жизненного и творческого пути М. И. Глинки, пусть даже в самых общих чертах, программой этой дисциплины не предусмотрен. Хотя, судя по собственному опыту изучения данной темы, могу отметить, что по инициативе преподавателя в лекционном материале возможно упоминание о том, что композитор являлся также вокальным педагогом, а создание его «Школы пения» способствовало дальнейшему становлению русской вокальной школы. Однако подчеркнём, что даже такая небольшая по объёму информация относится к необязательным и мо-

Обучение по направлению «Педагогическое образование», профиль «Музыка».

жет вводиться в курс исключительно по усмотрению преподавателя.

Показательно и то, что изучение обозначенной темы имеет сугубо музыковедческую направленность. И в этом отношении программа курса «История музыки» в высших учебных заведениях музыкально-педагогического профиля не отличается от аналогичных программ, которые используются в учебных заведениях, осуществляющих подготовку специалистов в области искусства и культуры. Подтверждением тому являются рекомендации к использованию в учебном процессе в вузах музыкально-педагогического профиля учебно-методического обеспечения, разработанного для музыковедческих и исполнительских специальностей [1, с. 42-43].

Заметим, что введение педагогической направленности в курс «История музыки» могло бы позитивно сказаться на качестве профессиональной подготовки студентов и найти своё отражение уже при прохождении ими педагогической практики. Ведь именно на этих занятиях преподаватель может подсказать учащимся возможные варианты использования в их будущей педагогической деятельности тех или иных произведений, в частности произведений М. И. Глинки, а также стимулировать развитие интереса студентов к самостоятельному изучению жизненного пути и творчества композиторов не только в плане его музыкальной деятельности, но педагогической.

В какой-то мере этот пробел призвана восполнить другая дисциплина, входящая в основную общеобразовательную программу подготовки бакалавров педагогического образования (профили «Музыка» и «Дополнитель-

ное образование»), а именно «История музыкального образования» [2].

В содержание этого учебного предмета входит общая характеристика музыкальных и педагогических воззрений М. И. Глинки. Более детальное раскрытие они получают в контексте развития русской вокальной школы в период её становления. При этом осуществляется сравнительный анализ педагогических воззрений М. И. Глинки, Г. Я. Ломакина, А. Е. Варламова на сущность исполнительского искусства, содержание и методы вокального обучения [Там же, с. 7].

Однако необходимо отметить, что при изучении музыкально-педагогических воззрений М. И. Глинки в курсе «История музыкального обрастуденты сталкиваются «кинѕаоє с трудностями, связанными с недостаточной готовностью применить целостный концептуальный подход, согласно которому «историко-педагогический анализ, прежде всего, предвыявление интонационной полагает сути той музыки, которая является предметом освоения» (курсив мой. - А. Е.) [3, с. 203]. То есть при знакомстве педагогическими воззрениями М. И. Глинки в курсе «История музыобразования» должны опираться на знания музыки композитора, полученные ими в курсе «История музыки». Но, как показывает анализ рабочих программ обеих дисциплин и учебного плана, знакомство учащихся с музыкально-педагогическими воззрениями педагога-музыканта предусмотрено в пятом семестре, в то время как изучение его творчества в курсе «История музыки» начинается лишь шестом. Как следствие этого, осуществляя историкопедагогический анализ музыкально-

педагогических воззрений М. И. Глинки, студенты имеют возможность опираться исключительно на свой интонационно-слуховой опыт и те знания, которые были получены ими в довузовском музыкальном образовании.

Как показывает практика, на музыкальные факультеты высших педагогических заведений поступают студенты с разной довузовской подготовкой. Среди поступающих есть и выпускники средних специальных учебных заведений, и окончившие только детские музыкальные школы (детские школы искусств). Данный фактор не может не учитываться преподавателем в содержании и организации процесса изучения жизненного и творческого пути М. И. Глинки как педагогамузыканта. В этом отношении чрезвычайно важным представляется обогащение содержания учебного материала по изучению данной темы, а также способ его преподнесения на разных уровнях музыкального образования.

Рассмотрим под этим углом зрения программы дополнительного и среднего специального музыкального образования и их учебно-методическое обеспечение.

В дополнительном музыкальном образовании одной из наиболее широко применяемых является программа А. И. Лагутина [4], преподавателя ДМШ Академического музыкального колледжа при Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского. Знакомство с творчеством Глинки в этой программе – одна из центральных тем (на её изучение отводится 7 уроков).

При рассмотрении данной темы основной упор делается на изучение жизненного пути М. И. Глинки: знакомство с основными событиями в со-

ответствии с выделенными в ней периодами (детство композитора и его обучение в Благородном пансионе, путешествия за границу), взаимоотношения композитора с известными людьми того времени. Знание учащимися подобных событий в жизни Глинки важно, ведь оно может способствовать проведению ими параллелей между окружающей ребёнка звуковой средой в детстве и последующим её отражением в его творчестве, что, несомненно, создаст необходимую базу для более целостного представления о жизни и творчестве композитора. Кроме того, это расширяет общекультурный кругозор учащихся, которые получают представление о том, с какими деятелями культуры мог общаться Глинка, с кем жил в одно время и кто в большей степени мог повлиять на его творчество.

Автор программы делает акцент и на общении Глинки с молодыми музыкантами – теми, кто станет продолжателями его традиций, что направляет размышления учащихся на прослеживание перспективы развития заложенных композитором основ русского национального музыкального творчества и их продолжения в произведениях последующих поколений музыкантов.

Фактов творческой биографии композитора приведено гораздо меньше. В основном это упоминание о первых композиторских опытах, основных произведениях, о работе над операми «Иван Сусанин», «Руслан и Людмила», а также над «Испанскими увертюрами». Основными произведениями, с которыми учащиеся знакомятся более подробно, являются опера «Иван Сусанин», два-три симфонических произведения и несколько романсов по выбору преподавателя.

Необходимо обратить внимание и на способы подачи материала в учебно-методическом обеспечении. Проследим, как это воплощено в дополнительном музыкальном образовании, на примере учебника Э. Смирновой «Русская музыкальная литература» [5].

Раскрывая жизненный и творческий путь М. И. Глинки, автор ориентируется на программу А. Лагутина. В содержание учебной темы «Михаил Иванович Глинка» включена характеристика его жизненного пути и небольшое по объёму описание основных произведений. За основу берутся те же события жизненной биографии, что и в вышеуказанной программе. Материал представлен в виде рассказа о жизни композитора, который дополнен датами и некоторыми фактами из его творческой биографии: история возникновения и создания опер, упоминание об основных произведениях и творческой деятельности за границей. При подаче изучаемого материала главным в его раскрытии является характеристика эмоционально-образного содержания и жанровой принадлежности.

В среднем профессиональном музыкальном образовании в учебной программе дисциплины «Музыкальная литература» [6] добавляются важные разделы в изучаемом материале – «Значение творчества М. И. Глинки в русской классической музыке» и «Творческий путь». Значительно увеличивается количество изучаемых музыкальных произведений (более детальное рассмотрение получает опера «Руслан и Людмила», рассматриваются симфоническая увертюра «Арагонская хота», ряд романсов и песен). Меняется и способ подачи учебного ма-

териала, в котором значительно большее внимание по сравнению с биографией уделяется творческому пути композитора.

Все вышеперечисленные изменения в изучении жизненного и творческого пути М. И. Глинки находят отражение в учебном пособии Э. Фрида [7]. Содержание изучаемого материала значительно расширено: не только в основных разделах, но и уже во вступительном слове упоминается творческая связь Глинки и Пушкина и её значение в развитии русской культуры, предваряя более подробное изложение этого аспекта авторами учебных пособий для высших учебных заведений – Л. Рапацкой [8], А. Кандинского [9], Е. Орловой [10]) и др. Гораздо глубже по сравнению с учебными пособиями для ДМШ и ДШИ рассматриваются истоки и преемственная связь творчества М. И. Глинки с другими композиторами, а также претворение в его творчестве традиций русской народной песни.

Несколько меняются и способы подачи материала основного раздела «Жизненный и творческий путь». Теперь одну из главенствующих позиций в нём занимает изучение творчества композитора, что также подтверждает периодизация, в которой выделяются следующие этапы:

- 1. Детство и юность.
- 2. Ранний период творчества (1825–1834).
- 3. Период творческой зрелости (1834–1844).
- 4. Последний период жизни и творчества (1844–1857).

Из приведённой периодизации видно, что автор раскрывает биографию композитора во взаимосвязи жизненного и творческого пути.

Резюмируя сказанное, можно отметить, что представленность жизненного и творческого пути М. И. Глинки в программах дополнительного и среднего профессионального образования несколько различается.

Если на самой первой ступени музыкального образования (ДМШ, ДШИ) акцент при изучении жизненного и творческого пути ставится именно на знакомстве с первым из них, то в среднем специальном музыкальном образовании они раскрываются во взаимодействии. Кроме того, меняется способ изучения материала. В дополнительном музыкальном образовании это преимущественно изложение основных и самых ярких фактов из биографии М. И. Глинки, а также знакомство с некоторыми из произведений композитора. В среднем профессиональном музыкальном образовании последовательное описание музыкального материала заменяется его структурным анализом. На этой ступени музыкального образования рассматривается отдельно каждый из выделенных музыковедами периодов жизни композитора, а освоение творческого наследия включает более разностороннее знакомство со структурой произведений и отдельно взятыми номерами.

Таким образом, учёт имеющейся у студентов довузовской подготовки при изучении дисциплин «История музыкального образования» и «История музыки» позволит обеспечить преемственность между разными ступенями музыкального образования и тем самым повысить эффективность изучения темы.

Кроме того, хотелось бы отметить особую роль раскрытия взаимосвязи жизненного и творческого пути

М. И. Глинки в педагогическом аспекте в курсе дисциплины «История музыкального образования». При изучении биографии композитора и его творческого наследия на предыдущих ступенях музыкального образования учащиеся знакомились с теми жизненными событиями, которые влияли именно на композиторскую деятельность Михаила Ивановича. При этом большинство из них могли и не задумываться об их значении в педагогической деятельности М. И. Глинки.

Вместе с тем подобная связь очевидна. Так, например, поездка в Италию способствовала не только более близкому знакомству М. И. Глинки с вокальным искусством, но и обращению к нему как педагога-музыканта и композитора. Именно после посещения Италии им написаны первые упражнения для голоса (этюды) и большинство вокальных произведений. Сам Михаил Иванович отмечал в своих «Записках», что в начале своего путешествия, а именно в 1831 году, он «для пения ещё не осмелился начать писать, потому что по справедливости не мог ещё считать себя вполне знакомым со всеми тонкостями искусства» [11, с. 44]. И лишь посетив занятия у своего друга Иванова с Ноццари и Фодор, познакомившись со многими певцами и певицами, Михаил Иванович обращается в своём творчестве к капризному и трудному искусству управлять голосом [Там же, с. 56].

Целесообразным видится и введение в содержание представленной нами темы ещё одного факта из биографии Михаила Ивановича: в юности для занятий со своей сестрой (Людмилой Ивановной, в замужестве Шестаковой) он самостоятельно отбирал изучаемый материал в различ-

ных областях науки и даже написал учебник по географии. Впоследствии Л. И. Шестакова вспоминала, что «брат мой умел передавать как науку, так и музыку чрезвычайно ловко, и я в эти немногие месяцы очень у него успела, а главное, он меня приохотил к занятиям» [12, с. 48]. Эти воспоминания дают нам основания говорить о том, что педагогический талант Михаила Ивановича начал проявляться рано и стал неотъемлемой частью его творческой личности.

Знакомство с подобными фактами поможет студентам несколько поиному взглянуть на личность Глинки как педагога-музыканта и проследить становление его педагогических воззрений.

Кроме того, необходимо обратить внимание и на реализацию заложенного в программе по дисциплине «История музыкального образования» принципа индивидуально-личностного подхода к содержанию и организации учебного процесса [3, с. 217]. С этой точки зрения принципиально важным становится учёт круга интересов студентов и их направленность (исполнительская: инструментальная или вокальная; музыкально-педагогическая, музыкально-психологическая и т. п.), что должно находить своё воплощение в учебном процессе. Это выражается во внесении соответствующих дополнений в содержание лекционного материала и вариативности предлагаемых им заданий к семинарским занятиям. Так, например, проведённые беседы с 30 студентами, обучающимися в бакалавриате на музыкальном факультете Московского педагогического государственного университета, показали, что несомненный интерес вызывает у них знакомство как с соб-

ственными высказываниями Глинки, так и с воспоминаниями его современников о педагогической и исполнительской деятельности Михаила Ивановича, а также обращение к ранее незнакомым им источникам. Имеются в виду «Записки» самого композитора [11], воспоминания А. Н. Серова о М. И. Глинке [13] и др. Интерес студентов вызвала и предложенная им сравнительная характеристика отечественной вокальной школы того времени и зарубежной (в первую очередь, итальянской). Судя по их высказываниям, такая практика стимулировала многих из них к самостоятельному поиску дополнительных источников и работе с ними.

Следовательно, большое значение в раскрытии данной темы в системе вузовского музыкально-педагогического образования имеет расширение источниковедческой базы и приобретение студентами опыта самостоятельной работы с источниками историко-педагогических знаний. Подобное обогащение круга изучаемых источников позволит им взглянуть на процесс музыкально-педагогической деятельности глазами самого Михаила Ивановича и его друзей, коллег. Кроме того, учащиеся смогут сформировать свою точку зрения на те или иные события, имевшие место в жизни педагога-музыканта, а не только придерживаться позиции, которая наиболее близка автору того или иного учебного пособия.

Таким образом, проведённое теоретическое исследование позволило выделить *три группы факторов*, которые обусловливают особенности изучения жизненного и творческого пути М. И. Глинки в вузовской подготовке педагогов-музыкантов и которые необходимо учитывать при разработке содержания и организации вузовских дисциплин историко-педагогического профиля. Имеются в виду:

- а) профессионально ориентированная направленность на подготовку педагогов-музыкантов. Такая направленность отвечает специфике будущей профессиональной деятельности студентов и, соответственно, должна быть реализована во всех учебных дисциплинах, в содержание которых входит изучение жизненного и творческого пути М. И. Глинки;
- б) интонационно-слуховой опыт общения с музыкой композитора, а также музыкальные знания и умения, полученные студентами в довузовском образовании. Учёт такого рода знаний, умений и опыта эмоционально-ценностного отношения студентов в вузовском музыкально-историческом и историко-педагогическом образовании позволяет принять во внимание степень готовности студентов к изучению жизненного и творческого пути М. И. Глинки и реализовать индивидуально-личностный подход к освоению ими данной учебной темы;
- в) обогащение источниковедческой базы новыми видами источников, с которыми учатся работать студенты. Это позволит значительно расширить их представления о музыкально-педагогических воззрениях М. И. Глинки, органически связанных с музыкальным творчеством композитора, и приобрести опыт самостоятельной интерпретации их применительно к своей будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

 Рабочая программа учебной дисциплины «История музыки» [Текст] / сост. Е. Е. Володина, Ж. В. Панова. – М.: МПГУ, 2011 (рукопись).

- 2. *Николаева, Е. В.* Примерная программа дисциплины «История музыкального образования» [Текст] / Е. В. Николаева. М.: Прометей: Изд-во МПГУ, 2004. 56 с.
- 3. *Николаева, Е. В.* Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты. Исследование [Текст] / Е. В. Николаева. М.: Ритм, 2009. 408 с.
- Примерная программа и методические рекомендации по учебной дисциплине «Музыкальная литература» [Текст] / авт.сост. А. И. Лагутин. – М. : Изд-во НМЦХО, 2002. – 81 с.
- Смирнова, Э. Русская музыкальная литература: для VI–VII классов ДМШ [Текст]: учебник / Э. Смирнова. М.: Музыка, 2002. 141 с.
- Учебная программа дисциплины «Музыкальная литература» среднего профессионального образования [Текст] / сост.
 Е. В. Кириллова, М. В. Медведева. М., 2004 (рукопись).
- Русская музыкальная литература [Текст]: учеб. пособие. – 6-е изд., перераб. и доп. – Вып. 1. – Л.: Музыка, 1979. – 288 с.
- Рапацкая, Л. А. История русской музыки: От Древней Руси до Серебряного века [Текст]: учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / Л. А. Рапацкая. – М.: Владос, 2001. – 384 с.
- История русской музыки. Т. 1. От древнейших времён до середины XIX века [Текст]. – 2-е изд. – М.: Музыка, 1973. – 596 с.
- Орлова, Е. М. Лекции по истории русской музыки [Текст] / Е. М. Орлова. – М.: Музыка, 1977. – 383 с.
- Глинка, М. И. Записки [Текст] / М. И. Глинка; подг. А. С. Розанов. – М.: Музыка, 1988. – 22 с.
- 12. Глинка в воспоминаниях современников [Текст] / ред.-сост. А. А. Орлова. М. : Музыка, 1955. 432 с.
- Серов, А. Н. Воспоминания о М. И. Глинке [Текст] / А. Н. Серов. – Л. : Музыка, 1984. – 56 с.

КЛАССУ ФАГОТА МОСКОВСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ ИМЕНИ П. И. ЧАЙКОВСКОГО 147 ЛЕТ

В. С. Попов,

Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского

Аннотация. Статья посвящена истории класса фагота Московской консерватории в период 1868–2015 годов. В ней приводятся наиболее значимые факты, называются имена педагогов и выпускников, указываются причины возникновения тех или иных направлений в развитии и становлении преподавания игры на фаготе в Москве, обосновываются принципы разработки учебных программ, описываются условия материального обеспечения учебного процесса инструментарием и нотным материалом, рассказывается о потребностях профессиональных коллективов в выпускниках класса фагота. Обращается внимание на дефицит фаготистов в симфонических оркестрах России, в результате чего студенты фаготного класса начинают профессиональную работу уже на первых курсах консерватории.

Ключевые слова: класс фагота, история, Московская консерватория, педагоги, студенты, симфонические оркестры, выпускники, лауреаты международных конкурсов, русская фаготная школа.

Summary. The article consists brief information about the history of the bassoon education in the Moscow Conservatoire for the period of 1868–2015. The author indicates the list of the teachers and students of the Conservatoire, the programs and the ways of teaching, the reasons of the basic directions of studying bassoon that way or another, the conditions of the providing the educational process with the instruments, cane and scores in the period of 1920–1950, as well as the professional work of the graduated musicians in the symphony orchestras. The author shows how the German educational school transformed into the Russian one under the influence of the outstanding Russian professor I. Kostlan. Finally the author points out some contemporary problems of the bassoon education. For example, students studying bassoon playing in the Conservatoire at the same time have a job in the professional orchestras: constant shortage of bassoonists in the Russian symphony orchestras in general makes the professional orchestras to offer a job even to those young students, who has just started his or her education in the Conservatoire, and it is too early for the young people.

Keywords: bassoon educating, professors, students, graduated, symphony orchestras, winners of the international competitions, Russian bassoon school.

2016 году Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского отметит свой 150-летний юбилей. Великие имена связаны с консерваторией: П. И. Чайковский и С. В. Рахманинов, А. Шнитке и С. Губайдулина, К. Игумнов и С. Рихтер, Д. Ойстрах и М. Ростропович. Но широкой публике почти неизвестны такие музыканты, как В. Н. Цыбин и Н. Н. Солодуев, С. В. Розанов и И. И. Костлан, М. И. Табаков и А. А. Янкелевич... Это были великие исполнители на духовых инструментах, не менее значимые в своей профессии, чем С. Рихтер и М. Ростропович в своей.

Автор ставит своей целью в очень сжатой, почти конспективной форме дать представление об истории класса фагота Московской консерватории на основе архивных и иных материалов. Несомненно, некоторые факты покажутся современному читателю неожиданными и даже невероятными, например то обстоятельство, что за 147 лет существования класса фагота Московская консерватория выпустила всего лишь 184 фаготиста, то есть приблизительно в 30 раз меньше, чем пианистов (это одна из причин дефицита фаготистов в современных российских симфонических оркестрах).

Класс фагота в Московской консерватории открылся через два года после её учреждения, в 1868 году, и за первые 49 лет его окончили лишь 12 человек [1]. Н. Г. Рубинштейн задумывал создание классов духовых инструментов не столько для того, чтобы поставлять профессиональных музыкантов в симфонические оркестры России, сколько для организации в консерватории собственного оркестра. Немногочисленные русские симфонические оркестры до самого начала XX века по двухсотлетней инерции приглашали профессиональных исполнителей из Европы. Впрочем, выпуская по одному фаготисту каждые четыре года, консерватория вряд ли могла решить задачу, поставленную Рубинштейном.

Более полувека игру на духовых инструментах в Московской консерватории преподавали только иностранцы, в основном выходцы из Германии и Австрии, а также один-два чеха. С 1868 по 1922 год в фаготном классе работали исключительно немецкие профессора. Начало положил Генрих Карл Эзер (1832–1885, преподавал с 1868 года и до самой смерти) [2, с. 630]. Он играл в оркестре оперного театра в Риме, а в Москву приехал по приглашению своего брата, виолончелиста Карла Ф. Эзера. Генрих Эзер составил пятилетнюю программу занятий, в которую уже на втором году обучения были включены концерты для фагота В. А. Моцарта, К. М. Вебера, Ф. Давида. Иными словами, его программа предъявляла высокие требования к студентам и прививала им навыки профессионализма. Известно, что он выпустил, по крайней мере, пять исполнителей.

Генрих Эзер умер в Москве в 1885 году, и его сменил артист императорских театров, фаготист Вильгельм Кристель (1849-1914)ГТам с. 274]. Кристель вошёл в историю не только как педагог, но и как первый исполнитель неизвестного тогда в России сочинения М. И. Глинки «Патетического трио», написанного в 1832 году и сразу же исполненного в окрестностях Милана ансамблем в составе самого Михаила Глинки (фортепиано) и двух артистов театра

«Ла Скала» - Пьетро Тассистро (кларнет) и Антонио Кантю (фагот). Первое издание сочинения было предпринято Домом Юргенсона в 1878 году, спустя 21 год после смерти композитора, а русская его премьера состоялась в 1894 году, через 62 года после его написания. «Патетическое трио» было исполнено ансамблем в составе В. Кристеля (фагот), С. Розанова (кларнет) и Н. Шишкина (фортепиано). Это исполнение навело профессора Московской консерватории скрипача И. Гржимали на мысль играть «Трио» струнным составом, для чего не требуется транскрипция: достаточно лишь изменить две ноты в двух тактах партитуры. Убеждённость современных струнников в том, что Глинка сделал для них переложение, выросла из незнания истории сочинения, а сравнить свою партитуру с партитурой для духовых инструментов они, видимо, не догадываются.

На сегодня известно, что класс Кристеля закончили шесть фаготистов [1].

Преемником Кристеля стал Франц Йозеф Генрих Шмидт (1853–1922) [2, с. 617]. В России он жил с 1880 года, служил в оркестре петербургских императорских театров, с 1885 года – в оркестре московских императорских театров, с 1907 по 1922 год преподавал в Московской консерватории. Известны два выпускника Ф. Шмидта – А. Кондрашов и А. Никитанов, хотя, во всей вероятности, их было больше.

В Московской консерватории с первых дней и по сие время обучение игре на фаготе строилось на принципах немецкой школы. Работавшие в России чешские фаготисты, в частности профессор Института имени

Гнесиных Я. Ф. Шуберт, также, как правило, были воспитанниками немецкой школы.

В сохранившихся рукописных материалах первых педагогов в классе фагота отчётливо просматривается направление педагогического мышления школы Ю. Вайсенборна. Принцип накопления навыков, изложенный в упомянутых записях, - это чёткая, дисциплинированная последовательность от простого к сложному, где не пропускается ни один, даже самый незначительный этап в обучении дыхательного аппарата, пальцев, пользовании амбушюром, в развитии музыкального мышления, слуха, в воспитании чувства ритма, чувства ансамбля. Сущность немецкой исполнительской дисциплины сводится к тезисам: нет второстепенных вещей, нет небрежности в усвоении материала, нет непоследовательности в этапах обучения. Как пример можно привести жёсткую систему изучения трелей по схеме «без нахшлага - с нижним нахшлагом - с верхним нахшлагом» в секстолях, в шестнадцатых, в тридцать вторых [3], на основе которой уже в начальном периоде занятий прививаются грамотные, верные правила завершения трелей, различные в барокко, классике и современной музыке, правила исполнения мелизмов всех видов.

Немецкие педагоги К. Ф. Эзер, В. Кристель и Ф. Шмидт в качестве педагогического репертуара использовали сочинения малоизвестных композиторов и фаготистов, писавших для фагота в первой половине XIX века: Карла Якоби, Готхельфа Куммера, Генриха Вайсендорфа, Фридриха Берра и многих других. Весь огромный фаготный репертуар рубежа

XVIII–XIX веков сохранился как учебный материал в немецкой педагогике и частично был привезён в Россию.

Первым русским педагогом в классе фагота стал Иван Иосифович Костлан (1877–1963) [2, с. 267]. Он окончил Московскую консерваторию у В. Кристеля в 1903 году, играл в оркестре Императорского русского музыкального общества, в оркестре Итальянской оперы в Москве, в оркестре Большого театра, в Персимфансе¹.

Эпоха Костлана – это время с 1922 по 1963 год. Если немецкие профессора принесли в Московскую консерваторию основную техническую базу обучения, то Костлан стал создателем московской фаготной школы на фундаменте немецкой. Она сочетала в себе немецкую пунктуальность и русское мышление мелодическими образами, русское чутьё фразировки. Костлан заложил в основу обучения игре на фаготе в Московской консерватории принципы контроля над качеством звучания и создания художественного образа, что не акцентируется западной фаготной школой, главное требование которой - очень точно назвать ноту и точно прочитать текст, просчитать длительность, ритм, динамику.

Костлан пополнил репертуар своих студентов многочисленными переложениями для фагота произведений европейских и русских композиторов XVII–XIX веков, многие из которых и по сей день исполняются, и не только в учебных концертах.

1920–1950-е годы стали самыми трудными для развития в нашей стране искусства игры на деревянных духовых с двойной тростью, и на фаготе

в частности. Эти инструменты особенно зависимы от общего состояния музыкального рынка как в творческой области, так и в области производства и обслуживания инструментов. Фагот служит максимум 50 лет. Хорошие инструменты немецкой системы в XX изготовляли исключительно в Германии. В СССР же первую закупку геккелевских инструментов сделали только в 1938 году, и то лишь для пяти или шести наиболее выдающихся коллективов и двух консерваторий нашей огромной страны. Остальные оркестры играли на старых, изготовленных ещё до 1914 года инструментах фирм Геккеля, Циммермана и Ланге, а студенты - на инструментах Ленинградского завода музинструментов Министерства деревообрабатывающей промышленности, и их качество соответствовало требованиям этого министерства.

Здесь следует особо упомянуть о раритетном инструменте - фаготе, изготовленном фирмой «Геккель» и закупленном Большим театром в 1914 году. Первым, кто играл на нём, был ученик Ф. Шмидта Александр Григорьевич Никитанов (1893–1965) [2, с. 378], который после завершения обучения в 1917 году стал солистом оркестра Большого театра, а впоследствии - профессором Саратовской консерватории. В 1934-1936 годах он работал в Московской консерватории. Инструмент, который он получил в Большом театре, до сих пор находится в превосходном рабочем состоянии, на нём после Никитанова играли ещё три поколения фаготистов: В. А. Малиновский, Ф. В. Зебров и автор этих строк.

¹ Первый симфонический ансамбль Моссовета – симфонический оркестр без дирижёра.

В СССР не было контакта с протростника изводителями arundo donax, из которого изготовляются трости, и советские фаготисты использовали так называемый кировобадский камыш, произрастающий в Азербайджане. Не хватало нотной литературы. Весь репертуар составляли несколько десятков сочинений. До конца 50-х годов в СССР поступали ноты, выпускавшиеся издательствами стран народной демократии, имевшими ограниченные права на издание многих авторов, и инструменты невысокого качества производства ГДР и Чехословакии.

В эпоху Костлана фаготный класс Московской консерватории выпустил по крайней мере 35 фаготистов, среди которых были П. Караулов, Ф. Зебров, Р. Терёхин, Ю. Неклюдов, А. Абаджан, В. Богорад. За следующий, посткостлановский период, с 1964 по 1989 год, консерваторию окончили 60 фаготистов, в том числе Ю. Рудомёткин, О. Скородумов, А. Арницанс и автор этих строк [1].

В 1949–1971 годах вторым педагогом класса был ученик Костлана Павел Александрович Савельев, солист оркестра Большого театра с 1944 по 1967 год, автор многочисленных сборников оркестровых трудностей из балетов советских композиторов.

В 1951 году педагогом в классе фагота стал выпускник Костлана Роман Павлович Терёхин (1917–1989, в 1950 году окончил аспирантуру), принявший после смерти своего учителя его класс. Терёхин – автор единственной русскоязычной школы игры на фаготе, где в немалой степени он использовал

идеи своего учителя. Терёхин публиковал методические статьи, хрестоматии пьес для фагота и фортепиано. В его классе собрались самые перспективные исполнители 1960–1970-х годов. В 1961/62 учебном году в этом классе поработал выпускник 1956 года Юрий Константинович Курпеков.

В 1974 году были закуплены первые инструменты фирмы «Шрайбер», чуть позже - фирмы «Пюхнер», на которых сейчас играет подавляющее большинство профессиональных фаготистов нашей страны. Стала доступна концертная, учебная, историческая и методическая литература, например труды итальянца Бруно Бартолоцци о новых приёмах игры на фаготе в музыке авангарда [4], а также разнообразный нотный материал: сочинения Антонио Вивальди, сыновей И. С. Баха – Иоганна Христиана и Карла Филиппа Иммануила, Георга Филиппа Телемана, Карла Стамица, Иоганна Непомука Гуммеля, этюды Никколо Паганини для скрипки и фагота. Интерес к фаготу как солирующему инструменту пробудился и у композиторов, как европейских, так и советских: появились сочинения чеха Иржи Пауэра, итальянца Эрмано Вольф-Феррари, писавшего во Франции бразильца Эйтора Вилла-Лобоса, французов Анри Томази, Андре Жоливе, наших соотечественников - Софьи Губайдулиной, Эдисона Денисова, Альфреда Шнитке, литовца Балиса Дварионаса и многих других.

В 1981–1989 годах преподавателем класса был Александр Юрьевич Клечевский. Автор этих строк¹ приступил к работе в консерватории в 1971 году.

 $^{^{1}}$ В. С. Попов – единственный советский фаготист, получивший звание народного артиста РСФСР (1986). В 2012 г. Валерий Сергеевич избран почётным членом Международной ассоциации исполнителей на инструментах с двойной тростью. – Ped.

За период 1971-2014 годов класс Попова окончили 64 фаготиста, двое из них - М. Урман и Т. Бюль-Бюль - получили звание заслуженного артиста России, более 20 выпускников стали победителями и лауреатами национальных и международных конкурсов как в России, так и за рубежом, в том числе за период 2006-2013 годов. Среди них - С. Кузьминых, А. Шамиданов, В. Шамиданов, Н. Серебреннико-Каштан, Н. Роженецкая, И. Шатковский, Д. Арсеньев, Т. Жуковский, Е. Леонова, А. Батракова, Д. Савенков, Е. Галышев. Более 40 выпускников класса работают в ведущих симфонических оркестрах, как российских, так и зарубежных.

С 1995 года в классе фагота преподаёт Михаил Владимирович Урман, окончивший консерваторию в 1994 году, а с 2007 года работает Инна Валентиновна Шегай.

В классе продолжается традиция сочетания преподавания с исполнительской деятельностью. Автор этих строк 52 года был первым солистом оркестра: в 1962–1988 годах – солистом Госоркестра, в 1988–2014 годах – солистом ГАСК; М. В. Урман – первый солист Госоркестра, И. В. Шегай – солистка оркестра театра «Новая опера».

Современные студенты и аспиранты фаготного класса Московской консерватории получают профессиональную подготовку высокого уровня, который соответствует требованиям ведущих коллективов нашей страны и признаётся за рубежом.

Следует, однако, отметить некоторые насущные проблемы нынешнего класса фагота.

Первое. Фаготную специальность молодые люди не выбирают, а оста-

навливаются на ней, как правило, по необходимости, не пройдя отбора в классы престижных музыкальных специальностей - фортепиано, струнных, теории музыки, флейты и кларнета. Чаще всего их скромные природные данные сочетаются с недостатком трудолюбия, что чрезвычайно осложняет педагогический процесс. Подлинно одарённых абитуриентов, обладающих природной музыкальностью, независимым мышлением, энергией, трудолюбием, - немного. И родители, и школа воспитывают в детях стремление к индивидуализму, к положению солиста, рассчитывают вырастить нового Рихтера или Ойстраха, или Ростроповича, или, на худой конец, Рампаля, а фагот - инструмент оркестровый, ансамблевый. Осваивать его трудно, носить тяжело, он довольно дорогой, в 10-15 раз дороже флейты, требует постоянного ухода и ремесленных навыков. Родители потенциальных абитуриентов порой и вовсе не знают о существовании фагота, а увидев и услышав его, называют «редким инструментом». Вот почему специальность фаготиста многие десятилетия остаётся в России дефицитной. Родители, в силу социальных амбиций, ведут своё чадо, не принятое в класс фортепиано, учиться играть на флейте или саксофоне, а в результате их дети, получив специальность, пополняют ряды безработных музыкантов. Сейчас на одного ученика фаготиста или валторниста приходится по 10 флейтистов, 20 саксофонистов, и рынок труда пока что не в состоянии скорректировать этот дисбаланс. Столетиями люди отдавали в учение своих детей, чтобы те, повзрослев, могли прокормить себя и свою семью, и можно только изумляться отсут-

<u> 157</u>

ствию практичности у современных родителей.

Второе. Педагог вынужден мириться с постоянной занятостью студентов в оркестрах. Многие студенты вынуждены работать по соображениям сугубо материальным: одни – чтобы просто выжить, другие стремятся к материальной независимости.

Оркестры, испытывая дефицит исполнителей на фаготе, обеспечивают работой всех, даже самых слабых и неумелых. Работать в оркестрах, как учебных, так И профессиональных, студенты начинают едва ли не с первого курса, ещё ничему не научившись в классе по специальности. Профессиональная работа не только отнимает у них много времени и сил, но и серьёзно мешает процессу обучения, поскольку, во-первых, нарушается принцип постепенности (первокурсник категорически не может играть «Весну священную» Стравинского), а во-вторых, дирижёры оркестров предъявляют к студентам те же требования, что и к профессионалам, хотя до этого уровня им надо старательно учиться ещё несколько лет.

Третье. Нередко студенты не в силах удержаться от соблазна скопировать услышанное ими в Интернете чужое исполнение. В результате у них появляется привычка идти по лёгкому пути, где не надо самому думать и искать. Ученик приносит на урок некое «лоскутное одеяло», сшитое из фрагментов, бездумно заимствованных у разных исполнителей. Художественный вкус нужно прививать, это тоже часть профессиональной школы.

Четвёртое. Очень вредны рано развившиеся амбиции. Несколько удач, завышенные оценки родителей и друзей, домашние критические об-

суждения уроков, когда семья единодушно приходит к выводу о несправедливости требований педагога, отсутствие регулярной, систематической, рутинной работы, которая якобы уже не нужна в консерватории, создают у студента впечатление, что ему всё известно, всё легко, и он останавливается в своём развитии – в отличие от истинно одарённого, вечно сомневающегося в своих знаниях ученика.

Тема, обозначенная в данной статье, требует глубокого исследования. На наш взгляд, она касается не только узкопрофессиональной «фаготной» аудитории, но и всех оркестровых специальностей и нуждается в дальнейшей разработке.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Московская консерватория им. П. И. Чайковского. История — студенты 1985—2015 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.mosconsv.ru/ru/students_h. aspx?start=10
- 2. Московская консерватория от истоков до наших дней. Биографический энциклопедический словарь [Текст] / научно-энциклопедическое редактирование: М. В. Есипова ; редколлегия: Е. С. Лотош, В. Н. Медведева (Никитина), Е. Л. Сафонова, Д. В. Смирнов. М.: Изд-во Московской консерватории, 2007. 668 с.
- 3. *Шуберт, Я. Ф.* Материалы к школе игры на фаготе [Текст, ноты] / Я. Ф. Шуберт. Рукопись (хранится в личной библиотеке автора статьи).
- Bartolozzi, Bruno. Neue Klange fur Holzblasinstrumente [Text] / B. Bartolozzi. – Mainz.: B. Schott's Sohne, 1971. – 81 p.

Е. В. Николаева,

Московский педагогический государственный университет

А. Бельферруни,

Высший национальный институт музыки (г. Алжир, Алжирская Народная Демократическая Республика)

Аннотация. В статье представлена периодизация процесса становления и развития арабо-андалузского пения как неотъемлемой части арабской музыкальной культуры и музыкального образования. На первом историческом этапе (с древнейших времён до IX века н. э.) даётся характеристика арабского вокально-инструментального искусства и школы пения как предтечи и основы арабо-андалузского вокально-инструментального искусства и школы пения. На втором этапе (IX-XIII века) получает раскрытие становление арабо-андалузского пения как нового стилевого направления в арабском искусстве и Кордовской школы пения, сориентированной на его освоение. На третьем этапе (с XIV века по настоящее время) раскрываются причины, обусловившие формирование трёх региональных стилей арабо-андалузского пения и, соответственно, трёх вокальных школ: западной, центральной и восточной. Специальное внимание уделяется характеристике основных концептуальных положений, которые послужили основой для разработки представленной в статье периодизации.

Ключевые слова: арабская музыкальная культура, арабо-андалузская музыка, арабо-андалузское вокально-инструментальное искусство, периодизация, школа пения.

Summary. The article deals with the periods of formation and development of Arab-Andalusia singing as a part of Arab musical culture and music education. The first historical period (since earliest times up to the IX century) of playing and singing art is regarded as the precursor and a basis of Arab-Andalusia playing and singing art. The second period (in the IX-XIII century) is considered as a foundation of Arab-Andalusia singing referred to new style in Arab music and Cordoba school of singing. The third period (since the XIV century up to present) reveals the reasons of the three regional styles in Arab-Andalusia singing and "Western", "Central" and "Middle Eastern" singing schools formation.

In this article a special attention is given to the description of fundamental conceptual backgrounds for the introduced periods of time.

Keywords: arab musical culture, arab-andalusian music, arab-andalusian vocal and instrumental art, division into periods, the school of singing.

Арабо-андалузское пение представляет собой уникальное вокальноинструментальное искусство. Оно является производной частью арабского вокального искусства, которое в процессе исторического развития претерпело существенные преобразования под воздействием музыкальной культуры целого ряда стран. Вступив во взаимодействие с испанской музыкальной культурой, арабо-андалузское пение оформилось в особое стилевое направление.

Изучение и обобщение известных науке данных о развитии арабской музыкальной культуры (H. G. Farmer [1], M. Guettat [2], S. Jargy, [3], G. Sawa [4], Аркадио де Ларреа Паласин [5], Э. Леви-Провансаль [6], Б. Мугари [7] и др.) в контексте интонационной теории Б. В. Асафьева [8], теории о двух типах музыкального профессионализма Н. Г. Шахназаровой [9] и целостного концептуального подхода к исследованию истории музыкального образования Е. В. Николаевой [10] даёт основание выделить в становлении и развитии арабо-андалузской музыки и искусства пения три основных этапа.

На *первом* этапе (с древнейших времён до IX века н. э. – времени вступления арабского вокально-инструментального искусства в активное взаимодействие с испанской музыкальной культурой) формируются основы арабской музыки и её вокально-инструментального исполнения, скла-

дываются устно-профессиональные традиции обучения искусству пения.

В развитии арабской музыки и вокального искусства на этом этапе выделяются два периода:

- 1) доисламский, или бедуинский, так называемая джахилия (с древнейших времён до принятия ислама в VII веке н. э.);
- 2) исламский (с VII века до начала IX века, когда арабская музыкальная культура вступила в тесное взаимодействие с испанской музыкальной культурой).

Таким образом, проведение границы между этими периодами относится к началу образования Арабского халифата.

В период $\partial \mathcal{H} a x u \wedge u u$ происходит становление и развитие древнейших пластов арабской музыки, в ней «откристаллизовывается» (термин Б. В. Асафьева) и утверждается характерный для неё основной круг интонационных формул, складывается ладоритмическая структура, формируется состав древнего инструментария для сопровождения пения; зарождаются и утверждаются певческие традиции, связанные с исполнением обрядовых, военных, бытовых, трудовых и других жанров арабской музыки: пение как без инструментального сопровождения, так и с инструментальным сопровождением, а нередко и в сочетании с танцем; жанровая дифференциация в соответствии с выполняемой музыкой функцией в жизни народа.

Большой популярностью пользуются так называемые напеваемые поэмы (асват¹). Их анализ свидетельствует о том, что в арабской музыке рассматриваемого периода уже оформились характерные для неё метрические формулы различного типа: с правильными метрами тяжёлого («басит», «тауил», «камил») и лёгкого («мунсарих», «хафиф», «раджаз», «уафир», «муктазаб») типа, неполными или ошибочными метрами («маджру», «аль-рамаль», «маджру альраджаз», «манхук аль-муншарих»).

По своей сущности арабское доисламское пение было импровизационным и виртуозным. До нашего времени дошли многочисленные свидетельства о том, что протяжное мелодическое пение, представляющее собой распевание двух-трёх стихов, могло продолжаться несколько часов. С одной стороны, это служит подтверждением импровизационного характера пения, с другой – говорит о высоком уровне вокального мастерства певцов-импровизаторов.

Известно также, что одни и те же вокально-инструментальные импровизации на поэтические тексты периода джахилии могли предстать перед слушателями в разных исполнительских стилях, например в стиле «хафиф аль-такиль» (первичная лёгкость) или в стиле «такиль авваль» (первичная тяжесть). Таким образом, уже в этот период большое значение придавалось исполнительскому искусству, в том числе овладению умением петь в разных стилях.

Более того, согласно дошедшим до нашего времени данным, уже в этот период профессиональные певицы («кийян») стремились к созданию своего индивидуального исполнительского стиля с присущей только им исполнительской манерой. Самобытность исполнительского стиля проявлялась, прежде всего, в разнообразных фиоритурах («заваид») и орнаментации, которые вводились певцами в процессе развёртывания мелодической линии. Так, например, в одной из поэм Аббада Б. Тайиба упоминается о певице, отличительной особенностью пения которой являлась протяжённость звучания конечных гласных, исполняемых на очень высокой ноте.

Изящная мелизматика и сложнейшие ритмы требовали от певцов обострённой слуховой чуткости и основательной вокальной подготовки. Поэтому овладение певческим искусством предполагало обязательное обучение у выдающихся мастеров – певцов-поэтов. Передача опыта от мастера ученику осуществлялась исключительно в устной традиции, причём обучение продолжалось в течение многих лет.

И с л а м с к и й период в развитии арабского вокального искусства как предтеча арабо-андалузского пения начинается с приходом ислама в аутентичную арабскую цивилизацию в 622 году и продолжается вплоть до начала IX века, времени зарождения нового для арабского искусства направления – арабо-андалузского пения².

С пришествием ислама в арабской музыке появляются вокально-инструментальные поэмы на основе стихов Корана, создаются новые религиоз-

¹ Множественное число слова «савт» – напеваемая поэма.

² После IX века развитие арабского и зарождающегося арабо-андалузского вокального искусства продолжается в контексте исламского вероисповедания, но в арабо-андалузском направлении начинает заметно возрастать роль светского начала.

ные жанры. Особое значение приобретает искусство речитации Корана нараспев – аль-Таджуид. В. Н. Юнусова вслед за известным иракским учёным шейхом аль-Ханафи справедливо отмечает, что в культурной жизни арабского общества искусство речитации Корана нараспев выступает как правильный метод артикуляции речевого звучания арабского языка, как фонология музыки и основа арабского стихосложения [11, с. 26].

Большое влияние на развитие арабского вокального искусства в этот период оказывает становление и теоретическое осмысление музыкальной системы, уходящей своими корнями в различные источники (византийские, древнеперсидские, семитские). Арабская музыка и, соответственно, искусство пения начинают рассматриваться как наука, требующая от певцов не только таланта, но и глубоких, разносторонних знаний как в музыкальной науке, так и в родственных ей научных областях. Именно в этот период открываются и функционируют первые учебные заведения, целью которых является подготовка профессиональных певцов, - школа Медины и школа Мекки.

По данным М. Геттата [2, с. 56], со школой в Медине связана творческая деятельность таких прославленных певцов, как Саиб Хатир (умер примерно в 683 г.³), Азза аль-Майла (умер не позднее 710 г.), Тувайс (632–711 гг.), Маабад (умер в 743 г.), Юнис аль-Катиб (умер приблизительно в 705 г.). Школа в Мекке прославилась такими мастерами пения, как Ибн Мисджах (умер примерно в 715 г.), Ибн Мухриз

(умер примерно в 715 г.), Ибн Сурайдж (умер в 726 г.). Эти мастера арабского пения внесли огромный вклад в разработку стиля «гина альмуваккаа валь мавзун», представлявшего собой ритмическое размеренное пение. Саиб Хатир создал первый такиль, Тувайс – первый хаджаз, Маабад – первый хафиф дутакиль, Ибн Мухриз – первый рамаль, Ибн Сурайдж – второй хафиф.

В рассматриваемый период получили теоретическое осмысление и основные установки арабского пения. Из книги песен Абу-ль-Фарадж аль-Исфахани «Китаб аль-Агани аль-Кабир» известно, что выдающиеся музыканты Ибн Сурайдж и Ибн Мисджах не принимали византийские и древнеперсидские теории и методы обучения певцов, считая их несовместимыми с арабской аутентичной системой.

Одним из первых учёных, начавших систематизацию арабской музыки и искусства пения, был Юнис аль-Катиб. Пользуясь современными терминами, можно сказать, что он провёл сравнительный анализ стихов, положенных на музыку, собрал сведения об авторах и их сочинениях. Им охарактеризованы лады, мелодии и ритмы, присущие арабской музыке. Особый размах собирание и изучение арабской вокальной музыки приобрело в эпоху Аббасидов («Золотой век» арабской культуры), когда по приказу халифа Гаруна аль-Рашида (766–809) были собраны сотни асват.

Отмеченные факты свидетельствуют о большом внимании к арабскому вокально-инструментальному

³ В арабской средневековой историографии принято указывать в персоналиях только год кончины, поэтому в данной статье этот принцип сохранён.

искусству, изучение и теоретическое осмысление которого получило начало с исламизацией арабской музыкальной культуры. В то же время следует заметить, что обучение этому виду искусства, как и ранее, продолжало осуществляться исключительно посредством устной передачи знаний и секретов певческого мастерства от учителя к ученику. При этом сам певческий репертуар значительно расширяется и обогащается. Семь асват, или песен, созданных Маабадом (в Медине) и известных под названием «мудун» (или «хусун»), и семь других, принадлежавших Сурайджу Ибн (в Мекке), были признаны образцом вокальной композиции и вошли как в исполнительский репертуар профессиональных певцов, так и в учебно-педагогический материал, пользовавшийся в школах Медины и Мекки.

С точки зрения развития арабской школы пения особое значение имело также то, что в рассматриваемый период в трудах учёных специальное внимание уделялось проблемам исполнительства. Известно, например, что наилучшим певцом считался тот, кто мог придавать мелодиям полноту, глубоко волновать души слушателей, уравновешивать размеры, придавать словам силу и соблюдать правила синтаксиса, удерживать дыхание в длинных фразах и умело исполнять короткие. Такой певец должен был знать различные жанры и быть способным подчеркнуть характерные для них ритмические особенности ударами в дюф⁴ [2–4]. Таким образом, в пении ценились качества, которые с позиции современной терминологии могут быть охарактеризованы как выразительность, музыкальность исполнения, чувство формы и стиля, техника пения и инструментальной игры.

Большое значение придавалось и качеству владения техникой ансамблирования. Примером виртуозной ансамблевой техники может служить искусство выдающейся певицы той эпохи Джамили. Известен, к примеру, случай, когда на празднике, устроенном в честь её паломничества, она пела, сопровождая своё пение игрой на инструменте уд⁵, с оркестром из 50 музыкантов-лютнистов, и в её исполнении, по словам очевидцев, не было ни одного срыва [2, с. 58]. К этому же периоду относятся и первые данные о соревнованиях среди певцов. Так, сын арабского композитора и исполнителя Абд аль-Малика (685–705) Сулейман организовывал такие соревнования в 715-717 годах и щедро награждал победителей [Там же, с. 55].

Крупнейшими музыкальными центрами, способствовавшими развитию арабского музыкального искусства в эпоху «Золотого века», явдворцы халифов аль-Махди (775–785) и упоминавшегося ранее Гаруна аль-Рашида. Без преувеличения их можно уподобить «консерваториям». Так, например, установлено, что в свиту Гаруна аль-Рашида входило более 10 профессиональных музыкантов. Каждый из них руководил 30-50 инструменталистами, певицами и танцовщицами, а иногда их число доходило до сотни и более.

⁴ Дюф (мн. ч. – дюфуф) – обобщённый термин для тамбуринов на ободе (мураббаа – квадратный или прямоугольный; мустадир – круглый).

⁵ Уд – струнный инструмент типа лютни.

Знаменитые учёные эпохи собирались в Байт аль-Хикма (Доме мудрооснованном халифом Маамумом (813-833) в начале IX века. Халиф Эль-Маамум был известен как одарённый музыкант (певец и исполнитель на уде), также превративший свой дворец в некое подобие консерватории, руководство которой было возложено на выдающегося поэта, музыканта, юриста и философа Исхака аль-Маусили (767–850). В историю арабской культуры он вошёл как автор книг о музыке и музыкантах, создатель методики обучения вокальному искусству, характеризующей так называемую багдадскую школу удистов [2, с. 61, 67]. Эта методика перенималась будущими певцами непосредственно в процессе обучения пению и позднее была взята его последователями за основу при разработке методики обучения арабо-андалузскому искусству пения.

Второй исторический этап в развитии арабо-андалузского искусства пения (IX-XII века) характеризует зарождение и утверждение этого нового для арабской музыкальной культуры стилевого направления в мавританской Испании. Временные рамки этого этапа охватывают, однако, не весь период пребывания арабов на Пиренейском полуострове, а ограничены, с одной стороны, временем вступления арабского вокального искусства в активное взаимодействие с музыкальной культурой Испании, а с другой - началом завершающей фазы массового переселения мавров из Испании в страны Магриба 6 .

На этом этапе развития арабской вокальной культуры в ней происходят значительные изменения. Процесс трансформации арабского пения связан с рядом причин.

Прежде всего, это встреча арабских музыкантов на новой, чужой для них территории с незнакомым им ранее интонационным пластом - испанской народной музыкой. Во время правления аль-Хакама I (796-822) в Андалузию были привезены певцы и певицы из Багдада и Медины, которые превосходно владели техникой арабского пения. В годы правления султана Абд аль-Рахмана II (822-852), большого любителя и знатока восточной музыки, в Андалузию прибывают ещё три арабские певицы, получившие образование в Мединской школе: Фазл, Алам и Кулам. Специально созданный для них музыкальный центр способствовал распространению арабской вокально-инструментальной музыки и традиций этой школы пения по всей стране [2]. Непосредственное, постоянное общение арабских мастеров пения с испанской музыкальной культурой не могло пройти бесследно. Обладая великолепным слухом и натренированной музыкальной памятью, восточные музыканты не остались равнодушны к народным аутентичным мелодиям Пиренейского полуострова, которые постепенно всё более проникали в их «интонационную память», чтобы позже претвориться в их музыкальном творчестве.

Второй причиной трансформации арабского пения явилась общая направленность музыкальной культуры мавританской Испании, в которой активное

 $^{^6}$ Территория в северо-западной части Африки, в течение многих веков относящаяся к высокоразвитой арабской цивилизации, так называемый Арабский Запад.

развитие получали светские жанры. Тем самым мастера арабского искусства пения, получившие образование в Багдаде и Медине и призванные обслуживать дворцы султанов Кордовы, Гренады, Севильи, имели в мавританской Испании больше возможностей для овладения светскими жанрами музыки.

Третьей причиной трансформации арабского пения и появления его нового направления стало создание теоретической базы арабо-андалузской музыки и искусства пения так называемой западной школы.

Особая роль в становлении арабоандалузской школы пения принадлежит поэту, певцу, композитору и музыкальному теоретику Зирьябу аль-Мугани (настоящее имя Абу-ль-Хасан Али бен Нафи, ок. 789-845). За удивительный по красоте мягкий и «тёмный» голос, а также за покоряющее слушателей мастерство пения современники стали любовно называть его Чёрная птица. Именно его считают основателем арабо-андалузской бы - высшей формы проявления арабо-андалузской музыки. Созданные им 24 нубы лежат в основе нового стилевого направления арабской музыки, на исполнение которой и была сориентирована данная школа.

Большой вклад в развитие арабоандалузской музыки и искусства пения внесли также известные учёные и музыканты той эпохи: философ из Кордовы Ибн Баджа (Авемпас) – певец, виртуоз-лютнист и теоретик, труды которого приравнены по значению к трудам аль-Фараби; композитор Мухаммед бен Хайра; Ахмед бен Кадим; певец Исхак бен Симеон; авторы заджалов (песенных циклов) Абу бен Джахдар и Абу Бакр аль-Хассар из Се-

вильи; Абу Бакр из Сарагосы; крупнейший теоретик и композитор из Гренады Абу аль-Хуссейн Али бен Хамбра.

Выдающимися музыкантами того времени был создан андалузский цикл – нубат-гхарната.

Характеризуя данный этап в разарабо-андалузского витии нельзя не упомянуть и о влиянии, которое оказывали политические события того времени на культурную жизнь испанских мавров. С образованием в начале Х века Кордовского халифата (929 г.) Андалузия вошла в эпоху расцвета государственной и общественной жизни. Уже в этот период Мунис аль-Багдади открыл в Керуане первую музыкальную школу. Дворцы правителей Кордовы, Гренады и Севильи представляли собой крупные светские центры инструментальной музыки и пения, способствующие развитию музыкальной культуры в мавританской Испании.

Следует подчеркнуть, что профессиональное музыкальное искусство в мавританской Испании со временем становится всё более обращённым не только к придворным кругам, но и к народу. Так, в X-XI веках возникли жанры «мувашшах» (опоясывающий) и «заджал» (мелодия). Мувашшах культивировался в основном в творчестве придворных поэтов. Заджал стал его народной разновидностью, связанной с особенностями андалузского диалекта. Расцвет заджала пришёлся на XII чему немало способствовало творчество Ибн Кузмана, вошедшего в историю мировой музыкальной культуры как первый «арабский трубадур» [2, с. 126–132].

Под воздействием испанской народной музыки в арабо-андалузском пении сложились новые жанры стро-

фических стихосложений с перекрещивающимися рифмами. Как следствие, значительно обогатилась ритмическая сторона музыки, в которой появилась бо́льшая свобода из-за разнообразия комбинаций ритмического рисунка. Существенные преобразования произошли и в составе инструментального сопровождения за счёт введения в инструментарий новых щипковых инструментов.

Андалузское пение⁷ обрело чрезвычайную популярность в народе благодаря оригинальности мелодизма, причудливо сочетавшего интонации народной музыки Пиренеев с восточной мелизматикой, и пластичности музыкальной речи, основанной на свободных речитативах.

Во взаимосвязи с процессом развития арабо-андалузской музыки идёт процесс становления методики обучения андалузскому пению. Ранее упомянутый арабский музыкант Зирьяб основал школу пения в Кордове. Будучи учеником Исхака аль-Маусили, Зирьяб блистательно владел техникой арабского пения и теми педагогическими приёмами, которые использовал в своей работе его учитель в багдадской школе. Разработанная им методика обучения арабо-андалузскому искусству пения [2, с. 105-109; 6, с. 225-231] включала в себя следующие основные положения⁸:

а) обучению желающих учиться певческому искусству должна предшествовать проверка качества их голоса (силы, диапазона, тембровых характеристик);

- б) к обучению искусству пения могут быть допущены только лица, обладающие голосом, не имеющим дефектов и достаточным по силе для профессиональной певческой деятельности;
- в) начальный этап обучения предполагает освоение учащимися размеренного речитативного чтения поэтических строф в нужном ритме, которое осуществляется посредством скандированного произнесения слов и сопровождается ударами в тамбурин для приобретения навыка правильного акцентирования текста в поэтических произведениях;
- г) после освоения размеренного, ритмически оформленного речитативного чтения в содержание занятий вводится обучение речитации в свободном ритме, что необходимо певцам для исполнения речитативных связок нубы («нашид» в свободном ритме);
- д) далее в содержание обучения вводится освоение певцами напевного, кантиленного пения (legato), которое осуществляется в медленных темпах («басит»), что является необходимым условием для исполнения ими некоторых частей нубы;
- е) после освоения кантиленного пения в медленных темпах певцы приступают к пению в оживлённых и быстрых темпах («мухаракат» и «ахдзаз»), требующих от голоса лёгкости и подвижности, которые необходимы для исполнения быстрых частей нубы;
- ж) завершающий этап вокального обучения посвящается освоению певцами мелизматического пения как не-

 $^{^{7}\;\;}$ В арабском мире понятия «андалузское пение» и «арабо-андалузское пение» выступают как синонимы.

 $^{^{8}}$ Приводимые ниже положения раскрывают сущность методики, применяемой в Кордовской школе пения, с позиции педагога-музыканта нашего времени и изложены современным языком.

отъемлемого атрибута импровизации в арабском вокальном искусстве.

Таким образом, применяемая в Кордовской школе пения методика предусматривала выстраивание учебного материала по степени усложнения певческих умений и навыков – последовательный переход от освоения будущими певцами свободного речитатива к кантиленному и мелизматическому пению.

В Кордовскую школу пения (академию), получившую в арабском мире широкую известность, устремлялись ученики не только из мавританской Испании, но и со всего арабского Востока. И хотя обучение в ней, как отмечалось ранее, основывалось на принципах, заложенных учителем Зирьяба - Исхаком аль-Маусили, разница между этой школой и восточной (багдадской) школой удистов очевидна. Если багдадская школа пения, зародившись в народе, дальнейшее развитие получила в виде изысканного, утончённого и «учёного» (научного) искусства, став монополией социально значимой элиты, достоянием виртуозов, то западная школа была народной, доступной.

На **третьем** историческом этапе (с XIII века по настоящее время) центр развития арабо-андалузской музыки и искусства пения постепенно смещается в Магриб, что было обусловлено массовым исходом мусульман с Пиренейского полуострова. Военные действия спровоцировали мощную волну мусульманской эмиграции из Испании в ближайшие арабские провинции. Такой исторической провинцией и стал Магриб.

В развитии арабо-андалузской музыки и школы пения на этом этапе могут

быть выделены три периода, принципиально различающиеся, прежде всего, по характеру их бытования в музыкальной культуре Магриба и, как следствие этого, по происходящим в них преобразованиям.

Первый период (XIII–XV столетия) характеризует всё большее распространение арабо-андалузской музыки и певческого искусства в крупнейших центрах Магриба, в том числе на территории будущего Алжира. Таким образом происходит более тесное, чем ранее, соприкосновение их с местными региональными особенностями арабской музыкальной культуры.

Известно, что поток беженцев из мавританской Испании в Магриб не иссякал на протяжении многих веков. При этом XIII-XV века стали завершающей фазой исхода арабов с Пиренейского полуострова. Беженцы прибывали в города Алжир, Тлемсен, Фес, Тунис, Триполи, Беджая. Вплоть до XVI века эти города являлись крупнейшими центрами арабской культуры в северо-западной Африке, сохранявшими и поддерживавшими национальные музыкальные традиции. Поэтому в Магрибе арабоандалузское пение, попав на плодотворную почву, находится в состоянии стабилизации.

Следует иметь в виду, что арабо-андалузское пение в северо-западной Африке было известно и ранее, но с этого времени оно начинает играть всё более значимую роль в развитии арабской музыкальной культуры. Сложившиеся в Андалузии светские жанры арабо-андалузской музыки начали оказывать влияние на развитие других стилевых направлений арабской музыки.

Принципиально важной для дальнейшего развития арабо-андалузского искусства пения в Магрибе, как показал проведённый анализ, оказалась расчленённость миграционного потока на ряд направлений. В каждом из них довольно определённо прослеживается связь между его начальным и конечным пунктами. Беженцы из Кордовы направляются в города Алжир и Тлемсен, из Гренады - в города Тлемсен и Фес, из Севильи в города Тунис и Триполи [2, с. 12]. Таким образом, на обширной территории Магриба арабо-андалузское пение вступает во взаимодействие с арабской музыкальной культурой в её различных локальных разновидностях. Результатом такого взаимодействия в ходе дальнейшей эволюции арабо-андалузского пения становится формирование нескольких стилевых разновидностей.

В отличие от первого периода, развитие арабо-андалузского пения в Магрибе во второй период (с XVI века до рубежа XIX и XX веков) происходило в условиях длительного цивилизационного спада, продолжавшегося во времена турецкого, а позднее и французского господства. Такой спад не мог крайне негативно сказаться на состоянии арабской культуры.

В XVI веке, как известно, Алжир, Тунис и Ливия становятся провинциями Османской империи⁹, а с XVII века – автономиями. Трёхсотлетний период владычества турок в Северной Африке (вплоть до XIX столетия), безусловно, не способствовал расцвету культуры этих арабских стран, приводя их в состояние стагнации.

В период турецкого господства более благоприятными условиями выделяется алжирская зона, находившаяся под управлением турецких наместников. Город Дар аль-Султан¹⁰ в Магрибе привлекал к себе образованное население, бежавшее от испанской агрессии. Несмотря на неблагоприятную политическую обстановку, культурная жизнь в столице сохранялась и арабо-андалузское пение продолжало существовать, имея мощные основы, заложенные в предыдущие века. Этому способствовало и то, что, согласно историческим данным, турецкое влияние было довольно слабым ввиду отсутствия тесных контактов с населением.

В то же время в области музыкальной культуры такое влияние проявляется достаточно отчётливо, о чём свидетельствует появление под воздействием турецкой музыки в композиционном строении нубы новой инструментальной части – оркестровой прелюдии.

В XIX веке страны Магриба были колонизированы Францией: Алжир – в 1830 году, Тунис – в 1881-м, Марокко – в начале XX века, в 1912 году. Политика, экономика и культура этих арабских стран находились в критическом состоянии. Подобная ситуация вызвала естественную реакцию – борьбу народов за сохранение культурного наследия, оказавшегося перед угрозой исчезновения.

Историческую роль в возрождении и сохранении культурного наследия, в том числе и музыкального, сыграли во времена французского колониального режима многочисленные религиозные братства. Эти духовные

⁹ Из стран Магриба только Марокко удалось избежать турецкого господства.

¹⁰ Дар аль-Султан (буквально – Дворец султана) – столица Алжира город Алжир.

организации в течение многих столетий сохраняли традиции арабской цивилизации, особенно религиозного арабского пения. Именно религиозным обществам выпала честь придания нового импульса дальнейшему развитию национальных музыкальных традиций Магриба. Лирико-мистические поэмы, наполненные искренней любовью к Богу и Пророку, воскрешали общечеловеческие чувства в народе, придавая ему силы, позволяющие выстоять и не утратить свои национальные основы.

В соответствии с религиозными музыкальными традициями в братствах использовалось монодическое пение без инструментального сопровождения либо с сопровождением духовых или ударных инструментов. Некоторые братства допускали пение в сопровождении различных инструментов арабского оркестра. В этом исключении видятся следы влияния на религиозную музыку светских жанров.

Религиозные братства Магриба были не только хранителями традиций мусульманского пения, но и учебно-исследовательскими центрами изучения арабской музыкальной культуры. Они осуществляли собирание и запись образцов арабского, в том числе и арабо-андалузского пения. Так, например, братство «Кадирийя» в Тунисе сумело сохранить и донести до нашего времени 13 полных нуб (нубат). Большая часть записей арабского пения сделана в формах «сафаин» (буквально - корабли) и «кунашат» (записные книжки). В подавляющем большинстве это сборники песенных текстов, известных на слух нуб.

 $T p e m u \, \check{u} - n \, e \, p \, u \, o \, \partial$ развития арабо-андалузского пения в странах

Магриба характеризуется значительно возросшим вниманием общества к традиционной арабской музыкальной культуре, что связано с распадом на рубеже XIX–XX столетий единой арабской культуры. Становление национальных культур породило невиданный ранее размах общественной деятельности, направленной на изучение, распространение и пропаганду традиционной музыкальной культуры во всех арабских странах северо-западной Африки.

Знаменательным событием в истории арабо-андалузского искусства пения, свидетельствующим о качественно новом периоде его развития, стало открытие в Магрибе Школы пения и музыки, основанной Эдмондом Натаном Яфилом и Махиеддином Баштарзи. Данная школа начала функционировать в 1909 году. Спустя два года на её базе была создана ассоциация «Эль Мутрибия», имевшая просветительскую направленность, осуществляемую в форме концертов, спектаклей и гастрольных поездок по стране. Это обстоятельство даёт основание считать, что именно с того времени мастера арабо-андалузского пения стали ориентироваться как в исполнительской, так и в педагогической деятельности на сценические формы воплощения своего певческого искусства.

Деятельность ассоциации «Эль Мутрибия» получила широкий общественный резонанс. Фактически она явилась зачинателем движения по созданию в Магрибе ассоциаций арабо-андалузской музыки, которые стали одним из символов национальной музыкальной культуры страны. По образцу «Эль Мутрибии» в музыкальнопросветительскую деятельность

включился целый ряд ассоциаций: «Эль Андалузия» (1929), «Эль Джазаирия» (1930), «Эль Моссилия» (1932), «Эль Гарнатия» (1933), возложивших на себя миссию возрождения арабо-андалузской музыки и пения. Все эти ассоциации имели общие цели: объединение духовных усилий алжирцев, рост их национального самосознания, пропаганду национальной музыки.

К началу 20-х годов XX столетия относится создание кафедры пения и музыки в консерватории города Алжира, которую возглавил Э. Н. Яфил. Организация профессионального обучения в учебном заведении такого ранга способствовала формированию нового взгляда на арабо-андалузскую музыку и искусство пения. С этого времени они стали рассматриваться не только как явление национальной культуры, но и как учебный предмет, освоение которого имеет высокий общественный статус.

Прерванное Второй мировой войной движение по возрождению традиций национальной музыкальной культуры, в том числе и арабо-андалузского пения, возродилось с новой силой в послевоенные годы. Наиболее интенсивно оно начинает развиваться после освобождения арабских народов от иностранного господства. Процесс этот в разных странах проходил не одновременно. В Алжире официальное признание его независимости относится к 1962 году. Это важнейшее событие политической и общественной жизни пробудило в народе, испытавшем многовековую колонизацию, чувство национального самосознания и единения. Цели, стоявшие перед деятелями музыкальной культуры ещё в довоенные годы, остались прежними. Вместе с тем перед музыкальной общественностью встала проблема выбора: вернуться к традиционному искусству, ничего не изменяя, или пойти по пути следования западноевропейской культуре (в основном французской) с возможной утратой национальных основ. Одним из показателей этого процесса было неоднозначное отношение общественности возрождению арабо-андалузского пения: свободное, вольное обращение с жанрами арабо-андалузской музыки, допускаемое приверженцами нововведений, вызывало резко негативную реакцию сторонников точного следования традициям.

Глубокие преобразования в жизни развивающейся страны, новые экономические условия и контакты с мировыми центрами, развитие средств массовой информации определили направления развития национальной культуры Алжира: при сохранении национальных традиций в сфере музыкального искусства не отрицать и важность обращения к достижениям мировой культуры. Такой выбор придал новый импульс развитию национальной музыки, в том числе и арабо-андалузскому пению.

С конца 60-х годов в Алжире начинают возрождаться массовые праздники, посвящённые вокальному искусству арабов. Масштабный размах приобретает деятельность музыкальноучебных центров, где преподают арабо-андалузское пение. До войны её осуществляли, главным образом, ассоциации «Эль Мутрибия», организовавшая бесплатные курсы для молодёжи, и «Эль Моссилия». Несколько позднее к обучению молодых певцов присоединились ассоциации «Эль Джазаирия», «Макам», «Эль Хайят»,

«Эль Инширах» (женская вокальноинструментальная группа под руководством Смаила Хенни). Традиции арабо-андалузского пения сохраняют и поддерживают также музыкальные общества «Эль Гарнатия» (г. Колеа), общества Ахбара Лебджауи (г. Бейджайя) и «Неджма» (г. Блида).

Преподавание арабо-андалузского пения начинает осуществляться в целом ряде учебных заведений Алжира: в Муниципальной консерватории города Алжира (общество «Эттаалибия», 1988 г.), в Высшем национальном институте музыки, в Высшей нормальной школе.

Большой вклад в возрождение арабо-андалузского пения в этот период вносят выдающиеся мастера и педагоги Алжира: Мохаммед Мнеммеш, Ямина бент-Эль Хадж Махди, Фаделя Дзирия, Мохаммед бен Теффахи, Мохаммед и Абдерразак Фахарджи, Мохаммед Хазнаджи, Ессадек Лебджауни, Дахман бен Ашур, Абделькрим Дали. Пропаганде арабо-андалузского пения много внимания уделяют и средства массовой информации.

В настоящее время в Магрибе различают три школы арабо-андалузского пения. Они сформировались под влиянием стилевых особенностей вокальной культуры того или иного региона. Это западная школа (в стиле «гарнати») в Тлемсене и в Марокко, центральная школа (в стиле «санаа») в городах Алжир, Блида, Шершель, Беджая, Мостаганем и восточная школа (в стиле «малуф») в городе Константина (Алжир), а также в Тунисе и Ливии.

В основных своих чертах эти школы едины. Различие между ними проявляется, главным образом, в точности следования традициям. Если центральная школа строго следует тради-

циям, то в других школах допускаются некоторые отклонения от них, при этом более выраженным оказывается фольклорное начало, наблюдается интонационная связь с бедуинской музыкой. Как следствие, отмечаются и некоторые различия в ладах, ритме, в характере интонирования (исполнительской манере, отражающей региональные особенности той или иной местности), а также в певческом репертуаре, в терминологии и состамузыкального инструментария. При этом в практике обучения арабоандалузскому пению во всех этих школах всё явственнее прослеживаются интегративные процессы, направленные на обогащение традиционной для устно-профессионального типа творчества методики обучения отдельными элементами, почерпнутыми из западноевропейских вокальных школ, такими, например, как обращение к нотной записи, сольфеджирование.

Учитывая, что точность следования традициям наиболее выражена в центральной школе, получившей название «Аль Санаа», именно её можно считать главной хранительницей арабо-андалузской музыки и искусства пения в современном Алжире.

Резюмируя сказанное, выделим те положения, которые стали основополагающими при разработке представленной периодизации.

1. Преобразования в интонационном строе арабской музыки и, соответственно, в искусстве пения, связанные с формированием в ходе их исторического развития новых стилевых направлений. Имеются в виду классическая арабо-андалузская музыка и искусство пения, становление которых происходило в средневековом искусстве, и их современные стилевые разновидности: «гарнати» в Тлемсене и

- в Марокко; «санаа», «андалузи», «али» в городах Алжир, Блида, Шершель, Беджая, Мостаганем; «малуф» в городе Константина, в Тунисе и Ливии.
- 2. Преемственность в развитии арабского и арабо-андалузского вокального искусства, которая проявляется: а) в близости их образного и интонационного строя, базирующегося на ладах арабской музыки и характерных для неё метроритмических структурах; б) в канонически-импровизационном типе музыкального творчества; в) в передаче музыкально-исполнительского опыта от мастера к ученику в традициях устно-профессиональной вокальной школы.
- 3. Изменения мировоззренческих установок при переходе от язычества к исламу, в результате которых в арабском вокальном искусстве и, соответственно, в обучении певцов происходит обособление религиозно-духовного и светского направлений.
- 4. Интенсивные миграционные процессы в жизни арабского сообщества. Влияние этих процессов на становление арабо-андалузского искусства пения проявляется в последовательном смещении эпицентра в его развитии с Арабского Востока, где закладываются основы арабского вокально-инструментального искусства, в мавританскую Испанию, где рождается новое стилевое направление – арабо-андалузское пение, и далее – в продвижении этого нового стилевого направления на северо-запад африканского континента, в страны Магриба.
- 5. Изменения в характере бытования арабо-андалузской музыки и искусства пения в арабском мире. Индикатором таких изменений выступает общественный статус, который выражает отношение общества к данному пласту

- арабской музыки в тот или иной конкретный исторический период и, соответственно, стимулирует или тормозит его развитие.
- 6. Нововведения в методике обучения арабо-андалузскому искусству пения, имеющие сущностный характер и оказывающие значительное влияние на изменение вектора её развития. К таким нововведениям отнесены: а) появление методических установок, сформировавшихся в творчестве признанных в арабском мире мастеров пения и перенимаемых их учениками и последователями как эталонных непосредственно в процессе обучения пению; б) письменная фиксация отдельных методических положений в трудах арабских мастеров пения; в) запись словесного текста, на основе которого певцами-импровизаторами создаются образцы арабо-андалузской музыки; г) обращение к европейской нотной записи и её адаптация для фиксации образцов арабо-андалузской музыки; д) внедрение приёмов сольфеджирования в практику обучения профессиональных певцов - будущих исполнителей арабо-андалузской музыки.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- Farmer, H. G. A History of Arabian music to the XIII century [Электронный ресурс] / H. G. Farmer. – Режим доступа: http:// luzacoriental.com/index.php?_a=product& product id=2
- Guettat, M. La musique classique du Maghreb [Text] / M. Guettat. Paris : Sindbad, cop., 1980. 390 p.
- 3. *Jargy, S.* La musique arabe [Text] / S. Jargy. 3 éd. mise à jòur. Paris : Presses univ. de France, 1988. 127 p.
- Sawa, G. D. Music performance practice in the early Abbasid era 132–320 sh / 750– 932 ad / by George Dimitri Sawa. – XVI. –

- Toronto : Pontifica / inst. of mediaeval studies., cop., 1989. 251 p.
- Ларреа Паласин, Аркадио де. Зирьяб из Кордовы и арабо-андалузская музыка [Текст] / Аркадио де Ларреа Паласин // Традиции музыкальных культур народов Ближнего и Среднего Востока и современность. Второй Международный музыковедческий симпозиум, Самарканд, 1983. М.: Советский композитор, 1987. С. 225–231.
- Леви-Провансаль, Э. Арабская культура в Испании [Текст] / Э. Леви-Провансаль. – М.: Наука, 1967. – 96 с.
- Мугари, Б. Музыкальная культура Алжира и проблемы исполнительского искусства [Текст]: дис. ... канд. искусствоведения / Б. Мугари. М., 1993. 197 с.
- Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс [Текст] / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.

- Шахназарова, Н. Г. Музыка Востока и музыка Запада. Типы музыкального профессионализма. Исследование [Текст] / Н. Г. Шахназарова. – М.: Советский композитор, 1983. – 152 с.
- Николаева, Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты. Исследование [Текст] / Е. В. Николаева. М.: Прометей, 2002. 346 с.
- Юнусова, В. Н. Внеевропейские культуры как музыковедческая и педагогическая проблема [Текст] / В. Н. Юнусова // Методологические аспекты музыкознания и музыкальной педагогики: материалы Всеросс. науч. конференции; Краснодарская гос. академия культуры; МПГУ и др.; отв. ред. Н. Н. Гаврюшенко. Краснодар, 1997. С. 8–11.

Сведения об авторах

Бельферруни Абдельхамид – профессор Высшего национального института музыки (г. Алжир, Алжирская Народная Демократическая Республика), кандидат педагогических наук

e-mail: insm.alger@gmail.com

Гаджиева Зарема Шахмановна – доцент кафедры теории и истории музыки и методики музыкального образования, заместитель декана факультета музыки Дагестанского государственного педагогического университета (Махачкала), кандидат педагогических наук, доцент

e-mail: dag_zarema@mail.ru

Тажим Иоанн – академик-координатор Филиала Академии наук Молдовы, декан факультета педагогики, психологии и искусств Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо (Республика Молдова), доктор педагогических наук, профессор

e-mail: gagim.ion@gmail.com

Гильманов Сергей Амирович – профессор кафедры педагогики и психологии Югорского государственного университета (Ханты-Мансийск), доктор педагогических наук, профессор

e-mail: gsa@wsmail.ru

Горемычкин Анатолий Иванович – профессор кафедры теории и методики музыкального образования и хореографии Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого (Украина), заслуженный учитель Татарстана, кандидат педагогических наук, доцент

e-mail: gals68@gmail.com

Ермак Анна Николаевна – магистрант музыкального факультета Московского педагогического государственного университета

e-mail: ermakan90@gmail.com

Иофис Борис Романович – доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук, член Союза композиторов России

e-mail: iofisbr@gmail.com

Кравченко Евгения Александровна – доцент кафедры хорового дирижирования Магнитогорской государственной консерватории (академии) имени М. И. Глинки, декан заочного отделения, доцент

e-mail: postik2006@mail.ru

Малухова Фатима Владимировна – доцент кафедры методики дошкольного и начального образования Кабардино-Балкарского государственного университета имени Х. М. Бербекова (г. Нальчик), кандидат педагогических наук

e-mail: fmalukhova@bk.ru

Николаева Елена Владимировна – профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Московского педагогического государственного университета, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор

e-mail: elen.nikolaeva@gmail.com

Овчиникова Юлия Сергеевна – доцент кафедры сравнительного изучения национальных литератур и культур факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, докторант Елецкого государственного университета имени И. А. Бунина, кандидат культурологии e-mail: julia.barkoya@gmail.com

Пивницкая Ольга Васильевна – доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук

e-mail: olgafolk@list.ru

Попов Валерий Сергеевич – заведующий кафедрой деревянных духовых и ударных инструментов Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского (университет), народный артист РСФСР, профессор, солист Государственной академической симфонической капеллы e-mail: vistapar1@yandex.ru

Сафонова Вера Ивановна – профессор кафедры хорового дирижирования Академии хорового искусства имени В. С. Попова, кандидат педагогических наук

e-mail: dmitryshche@yandex.ru

Старчеус Марина Сергеевна – ведущий научный сотрудник Проблемной научно-исследовательской лаборатории Московской государственной консерватории (университет), профессор кафедры междисциплинарных специализаций музыковедов, доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения

e-mail: mstarcheus@yandex.ru

Торопова Алла Владимировна – профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Московского педагогического государственного университета, руководитель Научно-образовательного центра при МПГУ «Психология искусства в образовании», ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования (Москва), лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, доктор педагогических наук, профессор

e-mail: allatoropova@list.ru

Фёдорова Александра Марковна – доцент кафедры общей и системной психологии Государственной классической академии имени Маймонида (Москва), кандидат психологических наук

e-mail: famka@mail.ru

Фирсова Дарья Викторовна – аспирант кафедры общей и системной психологии Государственной классической академии имени Маймонида (Москва)

e-mail: daria706@rambler.ru

Хачатрян Тамара Гивиевна – магистрант музыкального факультета Московского педагогического государственного университета

e-mail: tamara25super@mail.ru

Юдин Александр Наумович – доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки Института музыки, театра и хореографии Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург), кандидат искусствоведения e-mail: u_rojala@mail.ru

Information about the authors

Belferrouni Abdelhamid, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor at the Higher National Institute of Music in Algeria (People's Democratic Republic of Algeria)

e-mail: insm.alger@gmail.com

Gadzhieva Zarema Sh., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and History of Music and Music Education Techniques, Deputy Dean of Faculty of Music at Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala)

e-mail: dag_zarema@mail.ru

Gagim Ion, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician-Coordinator of Branch Academy of Science of Moldova, Dean of the Faculty of Science of Education, Psychology and Arts of Balti State Alecu Russo University (Moldova)

e-mail: gagim.ion@gmail.com

Gilmanov Sergey A., Doctor of Pedagogical Science, Professor, Professor at the Department of Pedagogic and Psychology of Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia)

e-mail: gsa@wsmail.ru

Goremychkin Anatoly I., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Bohdan Khmelnitski Melitopol State Pedagogical University (Ukraine), Honored Teacher of Tatarstan

e-mail: gals68@gmail.com

Ermak Anna N., Undergraduate of the Music Faculty at Moscow State Pedagogical University (MSPU)

e-mail: ermakan90@gmail.com

Iofis Boris R., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Methodology and Technology of Music Education at Moscow State Pedagogical University (MSPU), Member of the Union of Composers of Russia

e-mail: iofisbr@gmail.com

Kravchenko Evgenia A., Associate Professor, Associate Professor at the Department of Choral Conducting, Dean of the Correspondence Department at Magnitogorsk State Conservatory (Academy) named after M. I. Glinka

e-mail: postik2006@mail.ru

Malukhova Fatima V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Methods of Preschool and Primary Education Kabardino-Balkarian State University (Nalchik)

e-mail: fmalukhova@bk.ru

Nikolaeva Elena V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Methodology and Technology of Music Education at Moscow State Pedagogical University (MSPU), State Prize Winner in the Field of Education, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation

e-mail: elen.nikolaeva@gmail.com

Ovchinnikova Julia S., Candidate in Cultural Studies, Associate Professor at the Department of Comparative Literature and Culture (Faculty of Foreign Languages and Area Studies) of Moscow State University, Postdoctoral Student of Yelets State Ivan Bunin University

e-mail: julia.barkova@gmail.com

Pivnitskaya Olga V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Methodology and Technology of Music Education at Moscow State Pedagogical University (MSPU)

e-mail: olgafolk@list.ru

Popov Valeri S., People's Artist of the RSFSR, Professor, Head of the Woodwind and Percussion Department at Moscow State Conservatory (University) named after P. I. Tchaikovsky, a Soloist of the State Academic Symphony Capella e-mail: vistapar1@yandex.ru

Safonova Vera I., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Choral Conducting at Academy of Choral Art named after V. S. Popov (Moscow)

e-mail: dmitryshche@yandex.ru

Starcheus Marina S., Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate in Art Studies, Professor at the Department of Interdisciplinary Specializations of Musicologists, Leading Researcher of Problem Scientific Research Laboratory at Moscow State Conservatory (University) named after P. I. Tchaikovsky e-mail: mstarcheus@yandex.ru

Toropova Alla V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Methodology and Technology of Music Education at Moscow State Pedagogical University (MSPU), Head of Research and Education Center 'Psychology of Art in the Educational environment', Leading Researcher of "Psychological institute" of the Russian Academy of Education, Winner of the Government's prize of the Russian Federation in the Field of Education

e-mail: allatoropova@list.ru

Fedorova Alexandra M., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of General and System of Psychology at the Maimonides State Classical Academy (Moscow)

e-mail: famka@mail.ru

Firsova Daria V., Post-graduate Student at the Department of General and System of Psychology at the Maimonides State Classical Academy (Moscow)

e-mail: daria706@rambler.ru

Khachatryan Tamara G., Undergraduate of the Music Faculty at Moscow State Pedagogical University (MSPU)

e-mail: tamara25super@mail.ru

Yudin Alexandr N., Candidate in History of Arts, Lecturer at the Department of Musical Instrument Education. Institute of Music, Theater and Choreography at Alexander Herzen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg)

e-mail: u_rojala@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ –

научный журнал, освещающий содержание и результаты научных поисков отечественных и зарубежных учёных в сфере исследования музыкально-педагогических проблем.

ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

Статьи для публикации в журнале принимаются по электронной почте на адрес:

metod-musik@yandex.ru

К рассмотрению принимаются научные статьи, посвящённые исследованию музыкально-педагогических проблем в сфере общего, дополнительного и профессионального музыкального образования, объёмом до 1 а. л. Текст набирается в программе Word с расширением *.doc; шрифт – Times New Roman; 14 кегль в основном тексте, 12 – в сносках: сноски постраничные, ставятся с использованием функции «сноска» (ctrl+alt+f) в программе Word; межстрочный интервал – полуторный; все поля – 2,5 см; выравнивание текста по ширине; расстановка переносов автоматическая. Знак сноски – арабская цифра с верхним регистром, место установки знака сноски – перед запятой или точкой, но после вопросительного, восклицательного знаков, многоточия.

Статью завершает автоматически нумерованный библиографический список, оформленный в полном соответствии с действующими государственными стандартами и выстроенный в порядке обращения к источникам в основном тексте, а не в алфавитном порядке. Ссылки на используемую литературу в тексте оформляются указанием в квадратных скобках порядкового номера источника в библиографическом списке, данного в конце каждой статьи, и — в квадратных скобках (после запятой) — номера страницы. Примеры: [17, с. 25], [3, с. 36]. Примечания к основному тексту делаются постранично: нумерация автоматическая. Нотные примеры, схемы и рисунки создаются в специализированных компьютерных программах.

Абзацы отмечаются отступом в 1,25 см (но не с помощью табуляции или пробелов); интервал между абзацами – обычный, шрифтовые выделения – курсив, в случае необходимости дополнительного выделения – разрядка (автоматическая, объём – 3 пт.), заголовки статей – ПРОПИСНЫЕ буквы (выравнивание по левому краю; после заголовка – инициалы и фамилия автора/авторов курсивом, обычными строчными буквами: выравнивание – слева), подзаголовки – полужирный шрифт, кавычки – типографские («»), внутри цитат – обычные (""), оригинальные названия художественных произведений – как русских, так и иноязычных – везде даются обычным шрифтом, с прописной буквы и в кавычках («»). Жанровые названия – с прописной буквы, без кавычек. Порядковые номера симфоний, концертов, сонат даются словами (не цифрой), также с заглавной буквы. Обозначения опусов не отделяются от названия запятой. Пример: Прелюдия h-moll ор. 7 № 2, Второй фортепианный концерт ор. 29.

Цитаты даются обычным шрифтом в кавычках, названия звуков — латинскими буквами: h, G, a^2 .

Даты обозначаются цифрами: века – римскими, годы и десятилетия – арабскими. Использование русских букв «Х», «У», «Ш», «П» в написании римских цифр, буквы «О» вместо цифры «нуль» не допускается (как и наоборот).

Статья должна содержать аннотацию на русском языке (от 80 до 120 слов) и изложение основного содержания статьи на английском языке (от 150 до 250 слов), список ключевых слов даётся на русском и английском языках.

Название статьи представляется в редакцию на русском и английском языках.

Сведения об авторе на русском и английском должны содержать имя, фамилию и отчество (полностью), образование (с указанием учебного заведения и специальности), место работы или учебы (без сокращений), должность, учёное звание, учёную степень, круг научных интересов, е-mail, телефон. Магистранты, аспиранты и докторанты указывают также ФИО, степень, учёное звание, должность научного руководителя/консультанта.

Редакция оставляет за собой право редактирования, не нарушающего смысла статьи.

Точка зрения авторов публикаций не обязательно совпадает с позицией редакции. Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка использованной литературы и источников.

Издание в настоящем сборнике материала, который был ранее помещён в другие печатные или электронные издания, не допускается.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 25.03.2015. Формат 70х100/6. Тираж 1000 экз.