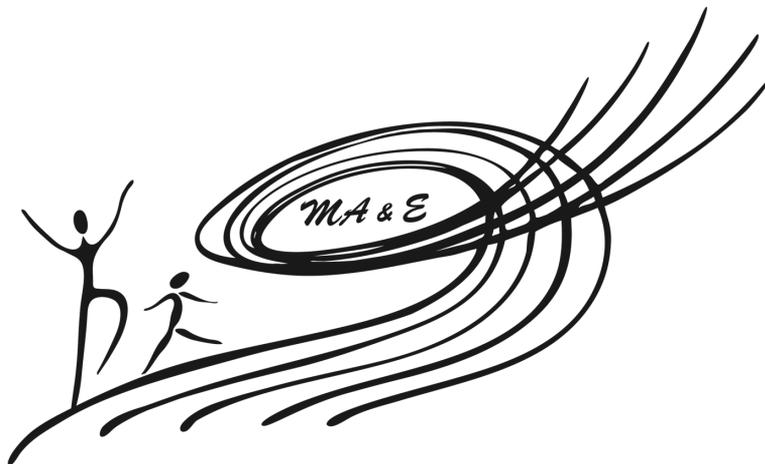




Moscow State
University of Education

Musical Arts and Education



Bulletin
of the UNESCO chair

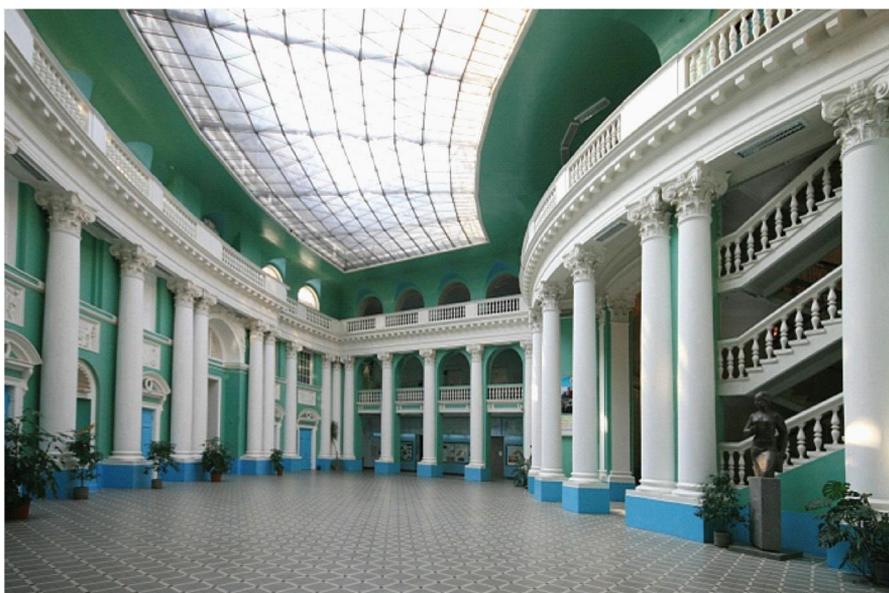
2(14) 2016

ISSN 2309-1428

**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 University of Education 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 University of Education

2(14)'2016

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

Ж. Я. Аубакирова
*народная артистка Республики Казахстан,
профессор*

Т. А. Барышева
доктор психологических наук, профессор

М. М. Берлянич
*доктор искусствоведения, профессор,
заслуженный деятель искусств России*

Ш. Вудворт
*доктор философии, адъюнкт-профессор,
президент Международного общества
по музыкальному образованию (ИСМЕ)*

И. Ф. Гажим
*академик-координатор филиала Академии
наук Молдовы, доктор педагогических наук,
профессор*

В. А. Гергиев
*народный артист России, Почётный доктор,
профессор МГУ им. М. В. Ломоносова,
почётный профессор Московской и Санкт-Петербургской консерваторий*

В. А. Гуревич
профессор, секретарь Союза композиторов РФ

Л. Я. Дорфман
доктор психологических наук, профессор

В. В. Задерацкий
*доктор искусствоведения, профессор,
заслуженный деятель искусств РФ, заместитель
председателя Союза композиторов России*

ВЕСТНИК КАФЕДРЫ ЮНЕСКО

«МУЗЫКАЛЬНОЕ
ИСКУССТВО И
ОБРАЗОВАНИЕ
НА ПРОТЯЖЕНИИ
ЖИЗНИ»

ПРИ МОСКОВСКОМ
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ

2(14)'2016

*Журнал основан в 2013 году
Выходит 4 раза в год*

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

Научный журнал кафедры ЮНЕСКО
«МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ
НА ПРОТЯЖЕНИИ ЖИЗНИ»

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

*Журнал входит в Перечень
ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий, выпускаемых
в Российской Федерации,
в которых рекомендуется
публикация основных результатов
диссертаций на соискание
учёных степеней доктора
и кандидата наук*

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

Д. К. Кирнарская

*доктор искусствоведения, доктор
психологических наук, член Союза композиторов
России, член Союза журналистов России*

С. Г. Корлякова

доктор психологических наук

А. А. Мелик-Пашаев

доктор психологических наук

Н. Л. Нагибина

доктор психологических наук, профессор

Б. М. Неменский

*академик РАО и Российской академии художеств,
профессор, народный художник России*

З. Н. Новлянская

кандидат психологических наук

М. И. Ройтерштейн

*кандидат искусствоведения, профессор, композитор,
заслуженный деятель искусств России*

А. С. Соколов

*доктор искусствоведения, профессор, член Союза
композиторов России*

Д. Форрест

*доктор философии, профессор Университета
Мельбурна (Австралия)*

Г. М. Цытин

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

Ю. А. Цагарелли

доктор психологических наук, профессор

Р. К. Щедрин

*почётный профессор Московской и Санкт-
Петербургской консерваторий, композитор,
народный артист СССР*

С. Б. Яковенко

*доктор искусствоведения, профессор,
народный артист России*

The founder and the publisher:
MOSCOW STATE UNIVERSITY OF EDUCATION

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

J. Ya. Aubakirova
*People's Artist of the Republic of Kazakhstan,
Professor*

T. A. Barysheva
Doctor of Psychological Sciences, Professor

M. M. Berlyanchik
*Doctor of Arts, Professor, Honored Worker
of Art of Russia*

L. Ya. Dorfman
Doctor of Psychological Sciences, Professor

D. Forrest
PhD, Professor

I. Gagim
*Academician-coordinator of the Branch
of the Academy of Sciences of Moldova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*

V. A. Gergiev
People's Artist of Russia

V. A. Gurevich
*Doctor of Arts, Professor, Secretary of the Union
of Composers of Russia*

D. K. Kimarskaya
*Doctor of Arts, Doctor of Psychological Sciences,
Professor, Member of the Union of Composers
of Russian Federation, Member of the Union
of Journalists of the Russian Federation*

**BULLETIN
OF THE UNESCO
CHAIR**

**“MUSICAL ARTS AND
EDUCATION IN LIFE-
LONG LEARNING”**

**AT THE MOSCOW
STATE UNIVERSITY
OF EDUCATION**

2(14)'2016

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

Registration certificate
PI №FS77-54402 June 10, 2013

Scientific Journal of UNESCO Chair
“Musical Arts and Education in Life-Long Learning”

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

*The journal has been included
in the List of the leading peer-reviewed
scientific journals and periodicals
recommended for the publication
of the results of the dissertations
submitted for academic degrees*

- © Moscow State University
of Education
- © UNESCO Chair “Musical Arts
and Education in Life-Long
Learning” at the Moscow State
University of Education

S. G. Korlyakova

Doctor of Psychological Sciences

A. A. Melik-Pashaev

Doctor of Psychological Sciences

N. L. Nagibina

Doctor of Psychological Sciences, Professor

B. M. Nemenskiy

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

Z. N. Novlianskaya

Candidate of Psychological Sciences

M. I. Roitershtein

*Candidate of Arts, Professor, Composer,
Honoured Art Worker of Russia*

R. K. Shchedrin

Composer, People’s Artist of the USSR

A. S. Sokolov

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

G. M. Tsybin

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

Sh. C. Woodward

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

S. B. Yakovenko

Doctor of Arts, Professor, People’s Artist of Russia

V. V. Zaderatsky

*Doctor of Arts, Professor, Honored Worker of
Art of Russia, Deputy Chairman of the Union
of Composers of Russia*

Yu. A. Zagarelli

Doctor of Psychological Sciences, Professor

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Е. В. Николаева*** – доктор педагогических наук, профессор
(главный редактор)
- М. С. Осеннева*** – кандидат педагогических наук, доцент
(ответственный секретарь)
- 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
- А. В. Торопова*** – доктор педагогических наук, профессор

Выпускающий редактор ***Ю. М. Севрюкова***
Верстка ***Н. И. Лисова***
Дизайн ***И. В. Нартова***

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

EDITORIAL BOARD

- Nikolaeva E. V.*** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Editor-in-chief)
- Osenneva M. S.*** – Candidate of Pedagogical Sciences,
(Executive Secretary) Associate Professor
- 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***
Design ***I. V. Nartova***

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

Научные направления издания по отраслям наук:
Педагогические науки (13.00.00)
Психологические науки (19.00.00)
Искусствоведение (17.00.00)

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Овчинникова Ю. С. Миротворчество как категория традиционно ориентированного музыкального образования	13
Миронова М. П. Сущность и особенности осуществления коммуникации в музыкально-педагогической деятельности	27
Кольшева Т. А., Пецина И. А. Рефлексивные технологии в формировании творческих компетенций будущего педагога-музыканта	35
Малкин С. Ю., Майковская Л. С. Перспективы применения герменевтического подхода в профессиональном образовании педагогов-музыкантов	45
Гвоздевская Г. А. Особенности постижения традиционной музыки Японии сквозь призму концептосферы японского языка	51

9

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Торопова А. В. Психолого-педагогические подходы к осуществлению мониторинга эффективности программы «Музыка» для общеобразовательных учебных заведений	56
Петрушин В. И. О развитии эмоционального интеллекта в процессе музыкальных занятий	68

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Казанцева Л. П. Русское начало в западноевропейской музыке как предмет освоения в учебных дисциплинах музыкально-исторического цикла	83
Пивницкая О. В. Фольклорное сольфеджио: особенности трактовки учебного материала и основные методы его освоения	95
Румянцева М. А. Освоение многоголосного письма западноевропейской средневековой музыки в контексте эволюции жанровой системы	103

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Мариупольская Т. Г.</i> Яков Исаакович Мильштейн (к 105-летию со дня рождения)	112
<i>Каменова Г. А.</i> Практико-ориентированный подход к изучению музыкальных произведений романтического стиля	122
<i>Живов В. Л., Аликина Е. В.</i> Ассоциативные представления в музыкальном исполнительстве и педагогике	128
<i>Мельничук Е. А.</i> Организационные особенности работы над воссозданием художественного образа в музыкально-исполнительском классе	137
<i>Малыхина И. В.</i> Инновационный урок в классе фортепиано на основе системы Дисклавир	144

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

10

<i>Сорокина М. П.</i> К. К. Альбрехт и музыкальная культура России: страницы истории	154
<i>Асатрян О. Ф.</i> Этнорегиональное образование учащихся общеобразовательных школ в контексте диалога культур мордовского и русского народов	166
<i>Сведения об авторах</i>	173

The Magazin is Devoted to the Following Scientific fields:

- Pedagogics (13.00.00)**
Psychology (19.00.00)
Art Criticism (17.00.00)

METHODOLOGY OF PEDAGOGICS OF MUSICAL EDUCATION

- Ovchinnikova Yu. S.** Creativity for Peace as a Category of Traditionally Orientated Music Education 13
- Mironova M. P.** Essence and Features of Realization of Communication in Musical-Pedagogical Activity 27
- Kolycheva T. A.,** Petsina I. A. Reflective Technology in the Formation of Creative Competence of the Future Teacher-Musician 35
- Malkin S. Yu.,** Maykovskaya L. S. Prospects of Application the Hermeneutic Approach in Professional Education Teachers-Musicians 45
- Gvozdevskaya G. A.** Features Comprehension of Traditional Music of Japan through the Prism of Japanese Language Kontceptosfery 51

11

MUSIC PSYCHOLOGY, THE PSYCHOLOGY OF MUSIC EDUCATION

- Toropova A. V.** Psychological and Pedagogical Approaches to the Monitoring of an Effectiveness of the Subject “Music” for Secondary Schools Educational Programs 56
- Petrushin V. I.** On the Development of Emotional Intelligence in the Process of Music Lessons 68

MUSICAL HISTORICAL AND THEORETICAL EDUCATION

- Kazantseva L. P.** Russian Source in Western Music as a Subject of Mastering Academic Disciplines of the Music-Historical Cycle 83
- Rumianseva M. A.** Mastering of Western European Polyphony of the Middle Ages in a Pedagogical University 95
- Pivnitskaya O. V.** Folk Solfeggio: the Peculiarities of Interpretation of Educational Material and Methods of Its Mastering 103

MUSICAL PERFORMANCE AND EDUCATION

Mariupolskaya T. G. Yakov Isaakovich Milshtein (Article Devoted to 105 th Birth Anniversary)	112
Kameneva G. A. Practice-Oriented Approach to the Study of Music Romantic Style	122
Zhivov V. L., Alikina E. V. Associations in Music Performance and Pedagogy	128
Melnichuk E. A. Organization Peculiarities of the Work on an Art Image Realization at the Musical Performing Class.	137
Malykhina I. V. Innovative Piano Lesson Based on the System of the Disklavier	144

HISTORY, THEORY, AND METHODOLOGY OF MUSIC EDUCATION

12

Sorokina M. P. K. K. Albrecht and Musical Culture of Russia: the Pages of History	154
Asatryan O. F. Ethnoregional Education for Comprehensive School Students in the Context of Cross-Cultural Dialogue between the Russian and Mordvin Peoples	166
Information about the authors	173

МИРОТВОРЧЕСТВО КАК КАТЕГОРИЯ ТРАДИЦИОННО ОРИЕНТИРОВАННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. С. Овчинникова^{*},

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Аннотация. В статье предпринимается попытка разработать понятие миротворчества как категорию традиционно ориентированного музыкального образования. В контексте тенденции нивелирования традиционных ценностей и преобладания западной техногенно-потребительской модели развития общества автор выделяет различные локусы отчуждения современного человека. В качестве культурологического основания профилактики отчуждения (от природы, исторической памяти, общинных форм жизни и её духовной первоосновы) средствами традиционно ориентированного музыкального образования рассматривается ключевой принцип творчества в традиционных культурах, который обозначен автором как деятельностный принцип «со-». Различные грани его проявления в традиции иллюстрируются на основе модели Мирового Древа. Автор приходит к выводу, что музыкальное творчество в традиционной культуре – это особый вид творчества (на основе деятельностного принципа «со-»), который предлагается называть миротворчеством – понятием, актуализирующим единство, целостность и гармонию Человека и Мира. В процессе разработки педагогической категории миротворчества автор анализирует категории творчества, межличностного взаимодействия и совместности. В контексте музыкального образования наиболее близким к разрабатываемому понятию выступает со-интонирование как интонационно-звуковое, тактильно-двигательное, эмоционально-чувственное, образно-смысловое выражение процесса со-переживания Другого (людей, образов, идей и др.). В качестве критериев со-интонирования выделяются: со-переживание другого и другому (эмоциональному состоянию, настроению, образу); со-настраивание (гибкость и чуткость к изменению динамики, характера и интенсивности звучания); со-измеримость в аспекте выбора инструмента и средств выразительности относительно звучания, создаваемого другим человеком, или общего звучания; со-вмещение (достижение единого, целостного звучания); со-гласование по целям совместной музыкальной деятельности (сознательное или неосознанное выполнение или невыполнение первоначальных договорённостей). В итоге в рамках музыкального образования миротворчество определяется как свободное порождение и воплощение собственных замыслов на основе со-интонирования с Миром. Важным условием развития миротворчества сквозь призму музыки выступает организация субъектного опыта миротворчества на основе переживания-со-деятельности по перестройке внутреннего мира.

13

^{*} Научный консультант – доктор педагогических наук, профессор В. П. Кузовлев.

Ключевые слова: *проблема отчуждения, профилактика отчуждения, традиционно ориентированное музыкальное образование, отношение «Человек–Мир», традиционные ценности, традиционные музыкальные культуры народов мира, традиционные музыкальные инструменты народов мира, деятельностный принцип «со-», миротворчество, модель Мирового Древа, творчество, совместность, межличностное взаимодействие, соинтонирование, творчество на основе соинтонирования.*

Abstract. *In the article the author attempts to develop the concept of Creativity for Peace as a category of traditionally orientated musical education. In the context of destruction of traditional values and predominance of western technogenic-consumer model of social development the author marks two locus groups of alienation of a modern man. As cultural foundation of prophylactic treatment of alienation (from nature, historical memory, communal forms of life and its spiritual foundations) in the context of traditionally orientated musical education the author regards the key-principle of creative work in traditional cultures – activity principle “co-”. Different aspects of manifesting of this principle in tradition are illustrated on the base of the World Tree Model. The author concludes, that musical creativity in traditional culture is a special type of creativity (on the base of activity principle “co-”) called “Creativity for Peace” in unity and harmony with the World in all aspects. During elaboration of pedagogical category “Creativity for Peace” the author successively analyzes psychological and pedagogical categories of creativity, interpersonal interaction and jointness. In the context of traditionally orientated musical education the most close to elaborating concept stands the category of co-intoning. It is determined as intonational-sonal, tactile-motorial, emotional-sensitive, figurative-meaning expression of the process of co-experiencing of the Other (people, images, ideas and etc.). As criteria of co-intoning the author marks out: co-experiencing of the Other and to other (emotional state, mood, image); co-tuning (flexibility and delicacy to dynamics, character and intensity changes of sound); commensurability regarded in the aspects of choice of the instrument and of means of expression relatively to the sound of the other man or to common sound; combining (“mutual comprehending” as achieving of common, holistic sound); coordination in aims of common musical activity (conscious or unconscious achievement of primary agreements). Finally in the context of musical education Creativity for Peace is determined as free generation and evocation of oneself intentions on the base of co-intoning with the World. The organization of subjective peacemaking experiencing for reconstruction of the inner world is regarded as important condition for development of Creativity for Peace through music.*

Keywords: *the problem of alienation, prophylactic treatment of alienation, traditionally orientated musical education, attitude “Man–World”, traditional values, traditional musical culture of the peoples of the world, traditional musical instruments of peoples of the world, activity principle “co-”, Creativity for Peace, World Tree model, creativity, jointness, interpersonal interaction, co-intoning, creative work on the base of co-intoning.*

Человек, отчуждённый от природы, от жизни Вселенной, неприсущий к игре её стихийных сил, не способен соотнести себя с ними, перед лицом этих сил найти своё мнение и утверждать своё человеческое достоинство – это жалкий маленький человек. Сюда включается и отношение к бытию в его бесконечности и мощи, его становлении и разрушении, его развитии [1, с. 89].

С. Л. Рубинштейн

Проблема отчуждения человека – одна из фундаментальных научных и философских проблем. Её осмысление нашло отражение в немецкой классической и в русской философии, в философии экзистенциализма, в социологии, в психоаналитической школе, в социальной психологии личности, в гуманистической психологии, в социально-психологической теории межличностного взаимодействия, в психологии трудных жизненных ситуаций¹.

Актуальность преодоления отчуждения в современном обществе обусловлена следующими причинами.

1. *Преобладание западной техногенно-потребительской модели развития общества создаёт объективные условия для развития отчуждения человека от Мира.* В общемировом контексте наиболее масштабно проблема отчуждения обозначилась ещё в XX веке, принёсшем широкое развитие науки и техники, кризис религиозной догматики, хаос мировых войн, разрушение устоев традиционной культуры и движение по пути западной техногенно-потребительской модели развития общества. В условиях перечисленных тенденций можно выделить *две группы локусов отчуждения современного человека.*

К *первой группе* мы отнесли отчуждаемые объекты и явления как составляющие окружающего Мира в традиционных культурах:

- отчуждение от Бога и духовной первоосновы жизни в сторону материализма и прагматизма;
- отчуждение от общинных форм жизни (от родителей, семьи, рода, общины) в сторону индивидуализма, эгоизма и эгоцентризма;
- отчуждение от природы (от сакрализации к агрессивному доминированию; если для представителя традиционной культуры природа является разумной и гармоничной основой жизни, то для современного человека – окружающей средой и источником ресурсов);
- отчуждение человека от самого себя.

Ко *второй группе* относятся отчуждаемые современным человеком средства связи (идентификации) с окружающим миром, которые преобладают в традиционных культурах:

- отчуждение от исторической памяти в сторону электронных средств хранения и передачи информации. Как подчёркивает А. В. Ващенко, в результате развития технократии и технического прогресса произошло «оп-

¹ Обзор литературы по данной проблеме приведён в более ранней публикации [2, с. 12].

товое отключение» исторической памяти индивида и социума, «перепоручившего» её компьютеру, интернету и другим источникам, которые отличает вариативность, динамичность и неустойчивость: «мы добровольно отказываемся от памяти – нашей генетической и биологической способности, данной природой и хранящей нашу нравственную суть, ведь память по определению нравственна» [3, с. 28];

- отчуждение от живой устной коммуникации в сторону виртуальных типов коммуникации (сотовые телефоны, интернет и социальные сети, скайп, телевидение и др.). Здесь мы имеем в виду не их разумное и соразмерное использование человеком, а те случаи, когда технические средства подчиняют себе человека, манипулируя его сознанием через различные «образы-ловушки», захватывая надолго его время и внимание, когда возможная живая коммуникация заведомо подменяется виртуальным общением;

- отчуждение от аутентичности и самобытности собственной этнокультурной традиции в сторону глобализированного техногенно-потребительского единообразия;

- отчуждение от сакрализации ценностей в сторону их десакрализации, что привело, как отмечает А. В. Ващенко, к фетишизации и псевдосакрализации таких элементов, как деньги, банк, торговый дом, игорный бизнес, зрелище-шоу; в рамках теории и практики постмодернизма стало возможно играть с ценностями [Там же, с. 27–31]. Между тем ещё Кафка писал о книге О. Уайльда «Замыслы»: «Это сверкает и манит, как может сверкать и манить только отрава... Опасна книга, играющая с истиной. Игра с истиной всегда игра с жизнью» [4, с. 568].

2. *Тенденция отчуждения в техногенно-потребительской модели развития общества входит в противоречие не только с любым социальным контекстом, порождая различные типы делинквентного поведения, но и с исторической реальностью XXI века, века неизбежности интенсивных межкультурных, межличностных, межнациональных взаимосвязей, взаимодействий и интеграций.*

Одним из ответов на обозначенные вызовы времени может стать профилактика отчуждения средствами традиционно ориентированного музыкального образования, направленными на сознательное выстраивание связей с Миром в обозначенных выше локусах. Под *традиционно ориентированным музыкальным образованием* мы понимаем *процесс и результат усвоения музыкальных знаний, умений и навыков, развития творческих и музыкальных способностей, психических и личностных потенциалов человека, формирование мировоззрения и становление субъектности по отношению к Миру и самому себе на основе традиционной аксиологии и наследия традиционных музыкальных культур народов мира.* В отличие от близкого по сути музыкального образования народной ориентации, в понятие традиционно ориентированного музыкального образования мы включаем, помимо народного творчества и народной педагогики, этнокультурное искусство и педагогику, создаваемые на основе творческого освоения автохтонных традиций, при развитии приёмов, но не утрате традиционной аксиологии. Рассмотрим культурологические основания музыкально-педагогической профилактики отчуждения на основе наследия традиционных музыкальных культур.

Деятельностный принцип «со-» в традиционной музыкальной культуре народов мира

Сравнительное изучение музыкальных культур народов мира позволило выявить в качестве ключевой особенности музыкального творчества в рамках традиции *деятельностный принцип «со-»*, под которым мы понимаем *проявляющиеся в действии со-бытийствование, со-гласование, со-вмещение, со-творчество* в связи: с природным космосом; с Высшим принципом бытия (имеющим в разных традициях различные наименования – Бог, Дао, Парабраман, Вакан Танка, Кудай и др.); со своими корнями (семьей, родом, этнокультурной традицией); с ближним (человека с человеком, с группой людей); с собственным внутренним миром; с телесной соотносимостью; с единством и взаимосвязью мужского и женского начал; с единством и взаимосвязью жизни и смерти.

Деятельностный принцип «со-» находит проявление в обрядовых тра-

дициях народов мира, в песенных и танцевальных жанрах фольклора, в традициях изготовления музыкальных инструментов, в традициях музыкального исполнительства, в традиционной картине мира в целом. Детальный анализ данной проблематики представлен нами в статье «Отношение “Человек–Мир” в традиционных музыкальных культурах как методологическое основание постижения сущности музыкального образования народной ориентации» [2].

Для того чтобы наглядно отобразить различные грани проявления деятельностного принципа «со-» в определенной целостности и взаимосвязи, как это реализуется в традиции, мы предлагаем модель Мирового Древа, образ которого в сравнительной мифологии выступает символом мироздания. Рядом со стволом мы изобразили арфу в качестве символа музыкального творчества.

Выбор символа Мирового Древа в качестве основы данной модели

Модель Мирового Древа: различные грани проявления деятельностного принципа «со-» в музыкальной культуре народов мира

 <p>Центр, ствол – деятельностная взаимосвязь с собственным внутренним миром</p>	<p>Верхний мир, крона – будущее</p>	<p>Деятельностная взаимосвязь с Высшим принципом бытия (с Богом)</p>
	<p>Средний мир – настоящее</p>	<p>Деятельностная взаимосвязь с природой, с ближним (человека с человеком, с группой людей)</p>
	<p>Нижний мир, корни – прошлое</p>	<p>Деятельностная взаимосвязь с родом, родиной, этносом на основе этноисторической памяти и проживания и освоения ценностей собственной культуры</p>

обусловлен культурологически: если проанализировать иконологию образа мифологического музыканта в различных традициях, то одним из распространённых мотивов предстанет изображение героя, сидящего у Древа в центре мироздания и играющего на инструменте. Сравнительный анализ мифов выявляет универсальную функцию музыканта: преобразование и гармоничное упорядочение мифологического пространства во время игры – на лире (Орфей), на кантеле (Вайнямейнен), на флейте (Кришна), на арфе (Дагда), на биве (Бензайтен) – по горизонтали и по вертикали через сотворчество и взаимодействие с Миром, объединяя Нижний, Средний и Верхний миры, то есть прошлое, настоящее и будущее.

В нашей модели образ Центра (ствола) находит своё выражение в связи с собственным внутренним миром. Если в традиционных культурах эта грань принципа «со» стоит далеко не на первом месте, то в ракурсе педагогической работы по профилактике отчуждения в современном большом городе данный вид связи выходит на первый план. Формой реализации этой грани в педагогических условиях будет выступать развитие самопознания и рефлексии у обучающихся.

Образ Верхнего мира (кроны) находит выражение в связи с Высшим принципом бытия (имеющим различные наименования в зависимости от культуры и мировоззрения), а также с устремлением к счастью, добру, красоте, мечте, будущему. Именно здесь располагаются высшие ценности, идеалы и устремления, которые ставит перед собой человек.

Образ Среднего мира находит выражение в связи с миром природы и

с ближним (человека с человеком, с группой людей, представителей как своей, так и других культур).

Образ Нижнего мира (корней) находит своё выражение в деятельностной взаимосвязи с семьёй, родом, родиной, этносом на основе этноисторической памяти, а также проживания и освоения ценностей собственной культуры.

Реализация этих связей происходит в сознании, переживании, действиях, поступках, в индивидуальном целеполагании в их живой взаимосвязи.

Обобщая особенности проявления деятельностного принципа «со» в разных традициях, мы пришли к выводу, что *музыкальное творчество в традиционной культуре – это особый вид творчества на основе деятельностного принципа «со»*. Этот вид творчества назван нами *миротворчеством*, то есть творчеством, воплощающим единство, целостность и гармонию Человека и Мира.

Сравнительное изучение традиционных культур даёт основания говорить об укоренённости миротворческого начала в человеческой природе, а значит, и о возможности её развития средствами традиционно ориентированного музыкального образования.

Понятие миротворчества в контексте психолого-педагогических категорий

Чтобы определить понятие миротворчества с точки зрения педагогики, выделим в нём две его составляющие – творчество и мир (как целостность, гармонию и единство, которые достигаются на основе деятельностного принципа «со»). Рассмотрим наиболее близкие им по содержанию психолого-педагогические категории:

творчество, межличностное взаимодействие и совместность.

Категория творчества как составляющая миротворчества. Существует множество различных подходов к пониманию и исследованию творческой деятельности (Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Дружинин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Богоявленская, Н. Ф. Вишнякова, А. А. Мелик-Пашаев и др.). Если исходить из общепсихологической трактовки творчества, то важной точкой отсчёта для нашего рассуждения будет определение Д. Б. Богоявленской, которая понимает под творчеством феномен самовыдвижения деятельности, способность к саморазвитию деятельности [5].

Так как понятие миротворчества мы рассматриваем в рамках традиционно ориентированного музыкального образования, то за основу возьмём определение творчества, которое, перекликаясь с предыдущим, соотносится с художественной сферой и, что немаловажно, трактует творчество не как исключительную деятельность особых людей, но как выражение природы любого нормального, здорового человека. Так, А. А. Мелик-Пашаев определяет *творчество как свободное порождение и воплощение собственных замыслов*, подчёркивая, что в основе собственного замысла лежит потребность представить в художественных образах свои ценностно значимые переживания [6, с. 45]. Основываясь на своём многолетнем опыте исследования проблем художественной одарённости, учёный приходит к выводу, что единым источником различных видов творческой одарённости является общая творческая природа человека, «направленность на реализацию личност-

ного потенциала, который, осуществляясь в жизни, порождает многообразие проявлений творчества во всех сферах деятельности» [7, с. 3]. Таким образом, развитие творчества педагогическими средствами может стать основанием для проецирования индивидуальной творческой природы человека и на другие виды жизнедеятельности. Для того чтобы перейти от творчества к миротворчеству, обратимся к рассмотрению психолого-педагогических категорий, соотносящихся с философским понятием «мир» и культурологическим деятельностным принципом «со-»: межличностное взаимодействие и совместность.

Категории межличностного взаимодействия и совместности в связи с культурологическим понятием деятельностного принципа «со-». Термин «межличностное взаимодействие» широко используется в психологии и педагогике для описания реальности, в которой два и более человек вовлечены в единую психологическую ситуацию различного типа (сотрудничества, соревнования, противодействия, игнорирования и др.). Анализ различных подходов к этой категории (Г. Н. Андреева, А. Л. Журавлёв, В. Н. Мясищев, Д. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, С. П. Баранов, М. А. Данилов, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. А. Караковский, Л. И. Новикова, В. Д. Семёнов, М. М. Рыбакова, О. В. Соловьёв, Н. Е. Щуркова и др.) показал, что она достаточно широка по содержательному наполнению, и в зависимости от конкретных теоретических и практических задач представители различных научных школ рассматривают её через другие понятия (общение, совместная деятельность и др.) [8, с. 6–7]. Кроме того,

далеко не каждое взаимодействие субъектов означает совместный характер деятельности.

Более узкой и конкретной психологической категорией является категория совместности. Феномен совместности разрабатывался в педагогической психологии (Г. А. Цукерман, В. В. Рубцов), в психологии развития (А. Л. Венгер, В. И. Слободчиков, Д. Б. Эльконин), в социальной психологии (А. В. Петровский, А. И. Донцов), в организационной психологии (А. Л. Журавлёв), в современной практической психологии (Е. В. Мишина). Терминологическое определение совместности как отдельного феномена дал А. Л. Журавлёв, представив её как особое качество совместной деятельности, «порождаемое таким объединением индивидов, при котором между ними возникают различные взаимосвязи и взаимозависимости, задаваемые конкретными видами деятельности» [9, с. 109].

Более точное, на наш взгляд, определение дала Е. В. Мишина, выявив совместность как интегральный феномен, возникающий во взаимодействии и опосредуемый совместной деятельностью двух субъектов, их отношениями, общением, установками и предметом совместной деятельности. Феномен совместности рассматривается как необходимое условие полноценного межличностного взаимодействия, включающее в себя три основных измерения – солидарности в аспекте совместной деятельности, взаимопонимания в аспекте общения и сопереживания в аспекте эмоциональных отношений [8, с. 4–5].

Проведённый Е. В. Мишиной анализ феноменологии совместности показал, что она часто описывается психотерапевтами (М. Бубер, М. Боуэн,

Ю. Джендлин, А. Минделл, К. Роджерс и др.) как состояние, сопровождающееся чувством глубокого взаимопонимания людей, особой соединённости, эмоциональной близости и полноты соприсутствия [Там же, с. 8].

Если попытаться спроецировать это определение в контекст совместной музыкальной деятельности, то прежде всего потребуется расширить его содержание до совместной деятельности двух и более субъектов. Кроме того, при попытке установить соответствие между деятельностным принципом «со-» в традиционной культуре и совместностью в межличностном взаимодействии из поля определения выпадают локусы, выходящие за рамки межличностного взаимодействия: деятельностьная связь с Богом, с природным космосом, с этноисторической памятью и др. Основные измерения совместности, представленные Е. В. Мишиной, также нуждаются в уточнении и дополнении в контексте музыкального образования. Для того чтобы были учтены вышеназванные аспекты, представляется целесообразным найти музыкально-психологическое понятие, которое ближе всего соотносилось бы с категорией совместности в межличностном взаимодействии. Таким понятием является соинтонирование.

Совместность, интонирование и соинтонирование. Совместность в рамках музыкального творчества раскрывается через интонирующую природу психики. А. В. Торопова даёт несколько определений интонирования, в одном из которых этот феномен раскрывается как *произвольное и произвольное выражение чувств и отношений к реальности и воображаемому, к внешнему и внутреннему, к бессознательным и*

осознаваемым фактам психической жизни личности [10, с. 9].

В контексте дуалистически связанных механизмов «идентификация – обособление (отчуждение как крайняя форма)», выявленных В. С. Мухиной, идентификация с Другим происходит через отождествление «Я» с «не-Я». В качестве понятий, выражающих феномен отождествления, В. С. Мухина выделяет подражание (или имитацию), заражение (как неустойчивое подражание, усвоение чего-либо от другого), повторение (как воспроизведение, копия кого-либо, чего-либо или создание подобного) и подлаживание (как приспособление, синхронизация с действиями других) [11, с. 10]. Основываясь на этом, А. В. Торопова приходит к выводу, что феномен интонирования служит не только целям выражения переживаний, но и разделению с кем-то выражаемых переживаний и отождествлению с субъектом переживаний, выступая каналом идентификации и закрепления идентичности [12, с. 93].

В таком случае *со-интонирование* можно определить как *интонационно-звуковое, тактильно-двигательное, эмоционально-чувственное, образно-смысловое выражение процесса со-переживания Другого (людей, образов, идей и др.)*. В качестве критериев со-интонирования, которые могут быть наблюдаемы и зафиксированы в процессе совместной музыкальной деятельности, можно выделить:

- со-переживание другого и другому (эмоциональному состоянию, настроению, образу);
- со-настраивание (гибкость и чуткость к изменению динамики, характера и интенсивности звучания);
- со-измеримость в аспекте выбора инструмента и средств выразитель-

ности относительно звучания, создаваемого другим человеком, или общего звучания;

- со-вмещение («взаимное вмещение» как достижение единого, целостного звучания);
- со-гласование по целям совместной музыкальной деятельности (сознательное или неосознанное выполнение или невыполнение первоначальных договорённостей).

Миротворчество в традиционном ориентированном музыкальном образовании

Обобщая вышесказанное, мы приходим к музыкально-педагогическому определению *миротворчества* как *свободного порождения и воплощения собственных замыслов на основе со-интонирования с Миром*. При этом Мир в процессе музицирования может рассматриваться в разных локусах: как собственный внутренний мир, как природный космос, как Бог и Небесный мир, как корни «Я» (семья, род, этнокультурная традиция), как человек (группа людей), как другая культура и традиция и др.

Важно обратить внимание на то, что если использование в данном случае категории совместности мало соотносимо с такими духовными и философскими категориями, как Бог, Небесный мир, природный космос и др., то понятие интонирования позволяет достичь в данном случае определённого соответствия. Как подчёркивает А. В. Торопова, «понятия и категории духовные, не имеющие для личности подчас сенсорного и смыслового наполнения, в акте музыкального интонирования и соинтонирования могут стать чувственными эталонами для душевно-телесного настроения на соответствующие состояния сознания» [10, с. 63].

Развивая психологические предпосылки возникновения символического интонирования, выделенные А. В. Тороповой, попробуем конкретизировать различные аспекты соинтонирования с Миром. Так, *соинтонирование с собственным внутренним миром* в музыкальном творчестве может осуществляться на основе выражения в звукомызыкальной форме собственных переживаний, чувств, воспоминаний, стремлений, образов, настроений, а также посредством узнавания, управления, подчинения и развития собственной телесности.

Соинтонирование с природным космосом может проявляться через ориентацию, освоение и подчинение окружающего ландшафтного пространства с помощью звука, умения слышать, подлаживаться и звукомызыкально вписываться в звучание природного пространства, не нарушая его гармонии.

Соинтонирование со своими корнями (семьей, родом, этнокультурной традицией) может заключаться в интонировании идентификационных звукомызыкальных кодов, сложившихся в собственной семье, роде, традиции, в образно-смысловом переживании внутренней связи со своими родственниками, на основе музыкального языка народной культуры.

Соинтонирование с человеком (группой людей) происходит благодаря взаимодействию, обмену эмоциональными посланиями с представителями общества своих и «чужих».

Соинтонирование с Богом и Небесным миром осуществляется на основе выражения опыта «мистической сопричастности» (как его определяет А. В. Торопова).

Следует отметить, что такие локусы соинтонирования с Миром, как

природный космос, Бог, корни «Я» (семья, род, этнокультурная традиция), дуализм мужского и женского начал, дуализм жизни и смерти, могут быть отражены в традиционно ориентированном музыкальном образовании посредством обращения к календарному циклу народных традиций. Так, например, изучение различных жанров народного (сельскохозяйственного) и православного календаря даёт возможность актуализировать соинтонирование:

- с природным космосом – через различные жанры сельскохозяйственного цикла, в зависимости от времени года и вида деятельности;

- с Богом – через духовные стихи и песни, рождественские и пасхальные песенные жанры, через молитвенные песнопения и др.;

- с семьей и родом в контексте дуализма жизни и смерти – через поминальные духовные стихи и жанры молитвенного поминания о здравии и упокоении ближних, представленные как в регулярном цикле, так и в специально посвящённых этому дням;

- с исторической памятью – через музыкальные жанры, посвящённые тем или иным этнокультурным и национальным героям, святым и связанным с ними событиями православной метаистории и др.

Переживание и субъективный музыкальный опыт миротворчества как условие развития миротворчества средствами музыки

Необходимым условием индивидуальной актуализации процесса соинтонирования в пространстве занятий будет выступать организация соответствующего опыта переживания или проживания Другого (человека,

группы людей, культур, объектов, явлений и др.). При этом процесс переживания посредством музыкального опыта мы рассматриваем, опираясь на работы Ф. Е. Василюка, двойко:

- как переживание-созерцание музыки, которое может проявляться во всей палитре внутренних состояний человека – от неприятия до эстетического наслаждения;

- как переживание-деятельность по перестройке внутреннего мира, как деятельность, которая направлена на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием и целью которой является повышение осмысленности жизни [13, с. 30].

Таким образом мы определяем, что целью субъектного музыкального опыта миротворчества будет выступать не переживание-созерцание, но переживание такого рода, которое ведёт к «вмещению» Другого, перестраивая в каком-либо аспекте (или аспектах) внутренний мир. Мы не используем в данном контексте такие понятия, как «присвоение» и «идентификация», которые отражают отдельные грани единого процесса взаимодействия с Другим, а вводим понятие «вмещение», подразумевая под ним синтетическую способность человека переживать суть явлений в форме «сгущённой истины». О подобной форме переживания пишет Г. П. Аксёнов в своей книге о В. И. Вернадском: «Теперь, во время тифа, он [Вернадский] уяснил, что истина, даже научная, логическая истина, не даётся человеку как последовательный вывод из ряда научных умозаключений. Она приходит внелогическим путём. Истина не “думается”. Она переживается всем существом, всей ду-

шой» [14, с. 281]. Об этом же упоминает в своих письмах и сам В.И. Вернадский: «Я думаю, что бессловесно и бессознательно я в научной работе проникаю так глубоко, как не проникает философ... словесно или мысленно. Это как какой-нибудь музыкант – Бах или Бетховен, или Моцарт, или кто другой – проникал “до конца” бессловесно» [15, с. 94]. Его мысль перекликается с понятием «живого знания» у С. Франка, который отмечал, что, кроме чувственного и интеллектуального созерцания, у человека есть особый, первичный тип знания – «живое знание», «знание-жизнь»: «В этой духовной обстановке познаваемое не предстоит нам извне как нечто отличное от нас самих, а как-то слито с самой нашей жизнью. И наша мысль рождается и действует как-то из глубины самой открывающейся реальности, совершается в самой её стихии» [16, с. 27].

Действенным подспорьем для организации переживаний такого рода служат средства культуры. Как подчёркивает А. В. Ващенко, «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»². Особенность музыки проявляется в том, что она несёт в себе более тонкий, доязыковой опыт переживания мира в различных аспектах проявления. А. В. Торопова отмечает, что интонирование, объединяя осознаваемое и неосознаваемое, смысловое и

² Записи бесед автора с профессором МГУ А. В. Ващенко.

аффективное, «имеет отношение к праязыковому сознанию, с него начинается и им заканчивается психическая жизнь субъекта» [10, с. 61].

В дальнейшем развитии личности, благодаря музыкальной форме досознательной (довербальной) символизации переживаний, эти единицы символогенеза выступают инструментами языкового символаобмена со средой (обществом и культурой) [Там же, с. 63]. Вышесказанное даёт основания говорить о том, что процесс символизированного переживания Другого в музыкальном опыте может влиять и на внутренний мир человека, и на его будущее взаимодействие с этим Другим в процессе жизнедеятельности.

В качестве узнаваемых знаков общности в процессе «вчувствования» в Другого, отождествления «Я» с «не-Я» выделяются неосознаваемые сигналы видимого и слышимого интонирования [12, с. 92], единицей «измерения» которого может считаться символизированное переживание [10, с. 62]. Переживание синтезирует в интонационном символе сознательное и бессознательное, телесность и движение, знание и отношение, аффект и интеллект. Запечатляясь в музыкально-языковом сознании через моторно-двигательные, эмоционально-чувственные и образно-смысловые переживания, интонационный символ отражается в памяти, влияя впоследствии на жизнедеятельность субъекта. Если в процессе музыкальной деятельности интонационный символ через рефлексию перевести в осознание, это даст возможность применять данный опыт в других жизненных контекстах.

Подводя итог, отметим, что про-филактика отчуждения через разви-

тие миротворчества средствами традиционно ориентированного музыкального образования может способствовать духовно-нравственному развитию обучающихся, раскрытию их творческой природы, освоению экологических (экология жизнедеятельности, бережное отношение к природе и др.) и коммуникативных компетенций (взаимодействие в команде, взаимопонимание в общении с другим (представителем как своей, так и других культур), сопереживание в аспекте эмоциональных отношений, солидарность в ракурсе совместной музыкальной деятельности и др.).

Представляется, что введение в научный оборот и в педагогическую практику категории миротворчества в контексте традиционно ориентированного музыкального образования позволит глубже осмыслить и технологически выстроить процесс реализации онтологической задачи искусства, которую сформулировал С. Л. Рубинштейн: «проявить явление в его сущности... в его чувственной форме... вне его функции, без его “маски”, явление как таковое в его завершенности, в его совершенстве» [17, с. 401], создавая возможность преодоления отчуждения на основе переживания в музыкальном опыте чувства родства и глубинных внутренних взаимосвязей с Миром в их изначальной заданности и бесконечности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Рубинштейн, С. Л.* Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн; [послел. К. А. Абульхановой-Славской, А. Н. Славской]; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1997. – 189 с.
2. *Овчинникова, Ю. С.* Отношение «Человек – Мир» в традиционных музыкальных культурах как методологическое основа-

- ние для постижения сущности музыкального образования народной ориентации [Текст] / Ю. С. Овчинникова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2016. – № 1. – С. 11–25.
3. *Ващенко, А. В.* Суд Париса: сравнительная мифология в культуре и цивилизации [Текст] / А. В. Ващенко. – М. : Изд-во МГУ, 2008. – 134 с.
 4. *Кафка, Ф.* Замок. Новеллы и притчи. Письма к отцу. Письма к Милене [Текст] / Франц Кафка. – М. : Политиздат, 1991. – 576 с.
 5. *Богоявленская, Д. Б.* Психология творческих способностей: монография [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – Самара : Фёдоров, 2009. – 416 с.
 6. *Мелик-Пашаев, А. А.* Диагностика намерений [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2011. – № 3. – С. 44–53.
 7. *Мелик-Пашаев, А. А.* Ребёнок – художник? (Возрастные предпосылки художественной одарённости) [Электронный ресурс] / А. А. Мелик-Пашаев // Педагогика искусства. Электронный научный журнал учреждения РАО «Институт художественного образования». – № 2. – М. : Изд-во Института художественного образования. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/melik-pashaev_12_june.pdf
 8. *Мишина, Е. В.* Феномен совместности в межличностном взаимодействии [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Мишина. – М. : Изд-во МГППУ, 2010. – 24 с.
 9. *Журавлёв, А. Л.* Психология совместной деятельности [Текст] / А. Л. Журавлёв. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. – 650 с.
 10. *Торопова, А. В.* Интонирующая природа психики [Текст] : монография / А. В. Торопова. – М. : Ритм, 2013. – 340 с.
 11. *Мухина, В. С.* Эволюция личности сквозь призму механизмов развития и бытия [Текст] / В. С. Мухина // Развитие личности. – 2007. – № 2. – С. 8–31.
 12. *Торопова, А. В.* Феномен интонирования в контексте исследования музыкально-языкового сознания [Текст] / А. В. Торопова // Развитие личности. – 2013. – № 3. – С. 86–101.
 13. *Василюк, Ф. Е.* Психология переживания [Текст] / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 240 с.
 14. *Аксёнов, Г. П.* Вернадский [Текст] / Г. П. Аксёнов. – М. : Соратник, 1994. – 544 с.
 15. «Я не могу уйти в одну науку...»: из писем В. И. Вернадского к Н. Е. Вернадской [Текст] // Прометей. – Вып. 15. Владимир Иванович Вернадский. Материалы к биографии. – М. : Молодая гвардия, 1988. – С. 86–111.
 16. *Франк, С.* Реальность и человек [Текст] / С. Франк / сост. П. В. Алексеев ; прим. Р. К. Медведевой. – М. : Республика, 1997. – 479 с.
 17. *Рубинштейн, С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

REFERENCES

1. Rubinshtejn S. L. *Chelovek i mir* [poslesl. K. A. Abul'hanovoj-Slavskoj, A. N. Slavskoj]. Ros. akad. nauk, In-t psihologii. Moscow: Nauka, 1997. 189 p. (in Russian)
2. Ovhinnikova Ju. S. Otnoshenie "Chelovek – Mir" v tradicionnyh muzykal'nyh kul'turah kak metodologicheskoe osnovanie dlja postizhenija sushhnosti muzykal'nogo obrazovaniija narodnoj orientacii. In: *Vestnik kafedry UNESKO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"*. 2016. No. 1, pp. 11–25. (in Russian)
3. *Vashhenko A. V. Sud Parisa: sravnitel'naja mifologija v kul'ture i civilizacii*. Moscow: Izd-vo MGU, 2008. 134 p. (in Russian)
4. *Kafka F. Zamok. Novelly i pritchi. Pis'ma k otcu. Pis'ma k Milene*. Moscow: Politizdat, 1991. 576 p. (in Russian)
5. *Bogojavlenskaja D. B. Psihologija tvorcheskih sposobnostej: monografija*. Samara: Fjodorov, 2009. 416 p. (in Russian)
6. *Melik-Pashaev A. A. Diagnostika namerenij*. In: *Vestnik kafedry UNESKO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"*. 2011. No. 3, pp. 44–53. (in Russian)

6. Melik-Pashaev A. A. Rebjonok – hudozhnik? (Vozrastnye predposylki hudozhestvennoj odarjonnosti). In: *Pedagogika iskusstva. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal uchrezhdenija RAO "Institut hudozhestvennogo obrazovanija"*. No. 2. Moscow: Izd-vo Instituta hudozhestvennogo obrazovanija. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/melik-pashaev_12_june.pdf (in Russian)
7. Mishina E. V. *Fenomen sovместности v mezhlіchnostnom vzaimodejstvii*. avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Moscow: Izd-vo MGPPU, 2010. 24 p. (in Russian)
8. Zhuravljov A. L. *Psihologija sovместnoj dejatel'nosti*. Moscow: Izd-vo In-ta psihologii RAN, 2005. 650 p. (in Russian)
9. Toropova, A. V. *Intonirujushhaja priroda psihiki*. Monografija. Moscow: Ritm, 2013. 340 p. (in Russian)
10. Mukhina V. S. Jevoljucija lichnosti skvoz' prizmu mehanizmov razvitija i bytija. In: *Razvitie lichnosti*. 2007. No. 2, pp. 8–31. (in Russian)
11. Toropova A. V. Fenomen intonirovanija v kontekste issledovanija muzykal'nojazykovogo soznaniya. In: *Razvitie lichnosti*. 2013. No. 3, pp. 86–101. (in Russian)
12. Vasiljuk F. E. *Psihologija perezhivanija*. Moscow: Izd-vo MGU, 1984. 240 p. (in Russian)
13. Aksjonov G. P. *Vernadskij*. Moscow: Soratnik, 1994. 544 p. (in Russian)
14. "Ja ne mogu ujti v odnu nauku...": iz pisem V. I. Vernadskogo k N. E. Vernadskoj. Prometej. T. 15. *Vladimir Ivanovich Vernadskij. Materialy k biografii*. Moscow: Molodaja gvardija, 1988, pp. 86–111. (in Russian)
15. Frank S. *Real'nost' i chelovek*. Sost. P. V. Alekseev; prim. R. K. Medvedevoj. Moscow: Respublika, 1997. 479 p. (in Russian)
16. Rubinshtejn S. L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir*. St. Petersburg: Piter, 2003. 512 p. (Serija "Mastera psihologii"). (in Russian)

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. П. Миронова,

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева

Аннотация. Автор обращается к важной для музыкально-педагогического образования проблеме коммуникации как необходимого компонента профессиональной деятельности будущего учителя-музыканта. Основания для такого заключения, по мнению автора, дают содержательные характеристики коммуникации как фундаментальной основы художественно-творческой и музыкально-педагогической деятельности: интерактивность, диалогичность, ценностно-смысловая и социокультурная обусловленность, информативность. Выявление особенностей осуществления коммуникации в музыкально-педагогической деятельности делает необходимым теоретическое осмысление и обоснование такого феномена, как музыкально-педагогическая коммуникация. С этой целью в статье на основе анализа научно-исследовательской литературы раскрывается содержание понятий «музыкальная коммуникация», «музыкально-коммуникативное взаимодействие», «музыкально-педагогическое общение». Автор подчёркивает значимость собственно музыкальной коммуникации (область взаимодействия с музыкальным произведением как информационно-знаковым семиотическим объектом), которая реализуется в сфере музыкально-педагогических отношений и предполагает соответствующий уровень развития коммуникативных качеств личности будущего учителя-музыканта. Основой музыкально-коммуникативного взаимодействия и музыкально-педагогического общения становится интерсубъективное взаимодействие, направленное на установление контактов с целью продвижения и присвоения художественной (музыкальной) информации. Содержанием этого взаимодействия являются обмен информацией, оптимизация процессов обучения и воспитания, организация совместной работы учащихся и учителя, создание условий для саморазвития личности. Категориальный анализ приводит автора к заключению, позволяющему рассматривать музыкально-педагогическую коммуникацию как качественную характеристику профессиональной деятельности учителя-музыканта, интегрирующую в своём предметном содержании музыкально-педагогическое общение, музыкально-коммуникативное взаимодействие и музыкально-информационный обмен. Для её осуществления нужна особая форма подготовленность, которую составляют специальные коммуникативные умения и навыки, входящие в структуру коммуникативной культуры учителя-музыканта.

Ключевые слова: коммуникация, музыкально-педагогическое образование, коммуникативная подготовка, музыкально-коммуникативное взаимодействие, музыкально-педагогическая коммуникация.

Abstract. *The author addresses to the communication problem, important for musical and pedagogical education as an essential component of the professional activity of the future teacher-musician. The bases for such conclusion, according to the author, provide substantial characteristics of communication as fundamental basis of art and creative and musical-pedagogical activity: interactivity, dialogue, valuable and semantic and socio-cultural conditionality, informational content. Identifying features of the communication in the musical and educational activities makes it necessary theoretical understanding and justification of such phenomenon as a musical and pedagogical communication. For this purpose in article on the basis of the analysis of research literature the content of the concepts “musical communication”, “musical and communicative interaction”, “musical and pedagogical communication” reveals. The author emphasizes the importance of proper musical communication (area of interaction with the piece of music as information and symbolic semiotic object), which is realized in the sphere of musical and pedagogical relations and suggests the appropriate level of development of communicative qualities of the person of the future teacher-musician. The intersubjective interaction directed to establishment of contacts with the purpose of advance and assignment of art (musical) information becomes a basis of musical and communicative interaction and musical and pedagogical communication. The content of this interaction is exchange of information, optimization of processes of training and education, the organization of collaboration of students and lecturers, creation of conditions for self-development of the personality. The categorial analysis leads the author to the conclusion allowing to consider musical and pedagogical communication as the qualitative characteristic of professional activity of the teacher-musician integrating musical and pedagogical communication, musical and communicative interaction and musical and information exchange in the subject contents. For its implementation special type of readiness which is made by the special communicative skills entering into structure of communicative culture of the teacher-musician is necessary.*

Keywords: *communication, music teacher training, communication training, musical and communicative interaction, musical and pedagogical communication.*

В условиях коммуникативной образовательной парадигмы [1; 2] чрезвычайно важным для музыкально-педагогического образования становится изучение вопросов, связанных с коммуникацией как фундаментальной основой профессиональной деятельности будущего учителя-музыканта.

Коммуникация обеспечивает трансляцию художественной (музыкальной) информации и заключённых в ней ценностей в охватываемом музыкальной культурой обществе. Подготовка учителя-музыканта в высшей школе призвана

заложить основы культурной коммуникации, выступающей средством интеграции ценностей мирового музыкально-культурного пространства. Таким образом, если рассматривать коммуникацию как качественную характеристику деятельности учителя-музыканта, то совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей музыки в современном педвузе заключается в осуществлении коммуникативной подготовки.

Коммуникативная подготовка учителя-музыканта – это процесс формирова-

ния коммуникативных знаний и умений в ходе освоения культурных ценностей, представленных в музыкально-художественной форме, с целью развития коммуникативной культуры личности. Она актуализирует профессионально ориентированные практические формы музыкальной коммуникации, такие как восприятие, понимание и вербализацию содержательной музыкальной речи. В данном случае мы трактуем понятие «подготовка» как специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия субъектов обучения, направленный на усвоение системы знаний и формирование умений и навыков, приводящий к объективному процессу количественного и качественного изменения совокупности свойств личности [3].

Необходимость осуществления коммуникативной подготовки учителя-музыканта ориентирует на теоретическое осмысление такого феномена, как *музыкально-педагогическая коммуникация*.

Область теоретических и прикладных исследований коммуникативного аспекта педагогической деятельности достаточно глубоко разработана. В работах, посвящённых проблемам психологии труда учителя (И. А. Зимняя, А. В. Петровский, А. В. Реан, А. И. Щербаков), раскрывается диалектическое единство личностных качеств учителя, педагогической деятельности и педагогической коммуникации. Структуру и содержание подготовки к педагогическому общению, развитие коммуникативных умений учителя разрабатывали З. И. Васильева, В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалёв, Н. В. Кузьмина, Н. В. Седова. Авторы исследований по педагогическому общению рассматривают

его как коммуникативный процесс, в который включены учитель и учащиеся.

Несмотря на то что специфика музыкально-педагогической деятельности и общения рассматривается в работах Э. Б. Абдуллина, Л. Г. Арчажниковой, Л. А. Баренбойма, А. Н. Малокова, Г. М. Цыпина, а осмысление музыкально-педагогического общения с позиций педагогики сотрудничества осуществляется В. И. Петрушиным, В. Г. Ражниковым, современная музыкально-педагогическая наука не раскрывает сущности и содержания музыкально-педагогической коммуникации.

В ряде диссертаций разрабатываются проблемы становления педагогического артистизма (И. В. Адоевцева, Л. С. Майковская), формирования музыкально-педагогической культуры (Т. В. Абрамова, Л. И. Глазунова, Н. Б. Букаева), профессионально-коммуникативных качеств личности будущего учителя музыки (С. В. Шишкина); в контексте музыкально-исполнительской педагогики поднимаются вопросы педагогического общения межличностной направленности (А. В. Моздыков). В научной литературе вопросы специфических музыкальных средств коммуникативной культуры и проблемы её развития в процессе подготовки учителя музыки нашли отражение в разработках Я. Т. Жакуповой, Л. Г. Лезиной, О. Г. Сафроновой, в диссертационном исследовании Л. С. Майковской и др. Эти исследования представляют несомненную ценность, однако в них недостаточно полно решаются задачи изучения музыкальной коммуникации как педагогического феномена, формирования соответствующих компетенций, отвечающих современному диапазону тре-

бований к музыкальному образованию. Таким образом, специфика коммуникативного взаимодействия в деятельности учителя музыки остаётся не до конца исследованной.

Отметим, что коммуникация в искусстве есть многоканальное *вневременное* взаимодействие искусства и общества. Она «включает в себя взаимную связь не только непосредственно существующих поколений, но и всех когда-либо живших на земле» [4, с. 29–30]. В более узком значении коммуникация проявляется как взаимодействие художника и воспринимающей личности через опосредствующее звено – художественное произведение, которое, в свою очередь, несёт в себе ценности культуры, жизненный и художественный опыт автора, информацию о его художественной концепции мира.

Если рассматривать коммуникацию как музыкальный феномен, то необходимо сделать ряд уточнений. На информационном уровне музыкальная коммуникация включает два разнонаправленных процесса: процесс *передачи* художественной информации по линии «автор – художественный образ – реципиент» и процесс *обмена* информацией по поводу художественного произведения по линии «реципиент – реципиент – автор» в виде идей, представлений или эмоционального отклика. Основная цель такого информационного обмена – выработка общего смысла, установление духовных связей, необходимых для общения и обогащающихся в процессе общения. Таким образом, коммуникация в музыке представляет собой не механическое перемещение информации, а встречные взаимоактуализации смыслов, или, говоря другими словами, основа-

на на механизме встречного диалогического взаимодействия.

Приоритетность диалогической природы коммуникации в искусстве подкрепляется выводом философа и культуролога В. С. Библера о том, что «в конце XX века на первый план выходят такие формы понимания мира и людей, которые аналогичны формам художественного освоения бытия» [5, с. 271]. Это означает, что, вступая в те или иные формы художественного взаимодействия, реципиент оказывается в позиции, отличной от позиции наблюдателя, а именно в позиции «вненаходимости» (термин М. М. Бахтина), которая позволяет воспринимающему не только охватывать диалогическую партитуру произведения искусства, но и *принимать на себя роль любого из участников этого диалога*.

В этом отношении именно произведение музыкального искусства, никогда не завершённое, а, напротив, всё более обогащающееся в смысловом плане в процессе своего временного развития и существования, обладает необходимыми и достаточными для этого условиями. Диалог с музыкой имеет различные векторы направленности и систему координат. Это диалог: с образом или героем музыкального произведения, с автором музыки; с духовным миром собеседника; с представителями другого народа, обладающего иным менталитетом; с разными поколениями человечества; с музыкальной культурой другой страны; наконец, внутренний и непрерывающийся диалог с самим собой.

Понятие «музыкально-педагогическая коммуникация» тесно связано с общенаучными и междисциплинарными понятиями «общение», «коммуникация», «взаимодействие». Так,

с точки зрения И. А. Зимней, педагогическое общение есть «форма учебного взаимодействия, личностно и социально ориентированное взаимодействие», одновременно оно реализует «коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных символических и кинестетических средств» [6, с. 232]. Исследователь Л. Ф. Алимская определяет музыкально-педагогическое общение как «целенаправленное взаимодействие педагога и учащихся через музыку и с музыкой» [7, с. 17]. Таким образом, музыкально-педагогическое общение трактуется как *взаимодействие субъектов*, каковыми являются педагог, ученик и музыка.

Вместе с тем при утверждении учёными общих оснований в содержании общения и коммуникации они усматривают и существенные различия в данных явлениях (М. С. Каган, И. А. Колесникова).

По мнению философа и искусствоведа М. С. Кагана, коммуникация имеет место тогда, когда происходит воздействие субъекта на другого человека как на объект его активности. Общение как межсубъектное взаимодействие есть «такая деятельность субъекта, которая устремлена к другому как активному, сознательному, свободно целеполагающему и свободно избирающему способы своих действий уникальному существу, короче говоря – как к равному себе существу, как партнёру, а не пассивному объекту твоей активности» [8, с. 17]. Таким образом, по мнению М. С. Кагана, коммуникация является процессом однонаправленным: информация передаётся только в одну сторону. В общении информация циркулирует между

партнёрами, поскольку они равно активны, следовательно, процесс общения, в отличие от коммуникации, носит двусторонний характер [9, с. 143–146].

И. А. Колесникова подчёркивает, что отличие общения от коммуникации кроется в разнице соотношения содержательно-информационного (то есть предметного содержания) и ценностного приоритетов [10, с. 28]. Сущность педагогической коммуникации автор связывает с *взаимодействием* (движение информации в реализации целей и задач педагогического процесса, передача моделей поведения, формирование опыта совместной деятельности, позиционно-ролевое определение участников образовательного процесса, корректировка мотивов и установок их деятельности), с *отношением* (субъект-субъектные, субъект-объектные, субъект-объект-субъектные коммуникативные отношения, определяющие тип педагогических отношений – авторитарный, демократичный, гуманный и т. д.), и с *коммуникацией* (передача педагогически целесообразного содержания и смыслов различными знаковыми системами в процессе педагогического взаимодействия).

Как было отмечено выше, понятие «взаимодействие» отражает взаимобусловленные процессы воздействия различных объектов друг на друга на основе непосредственных или опосредованных, внешних или внутренних отношений связей. Принимая во внимание данную точку зрения, мы трактуем *музыкально-коммуникативное взаимодействие как интерактивную сторону художественного общения, детерминированного соответствующими специфике предмета искусства субъект-субъектными коммуникативными связями между всеми его*

«участниками», одним из которых является сама музыка, выступающая в роли квазисубъекта.

В зависимости от степени включённости участников в ситуацию музыкально-коммуникативного взаимодействия оно происходит на разных по глубине уровнях: коммуникации (целенаправленный обмен сведениями), общения (диалог на межличностном уровне), события (духовное единение).

Педагогическая деятельность учителя-музыканта позволяет вести речь об особом виде педагогической коммуникации – музыкально-педагогическом общении (Л. Ф. Алимская, Г. В. Байбикова, Л. С. Майковская, А. В. Моздыков, С. В. Шишкина, В. Ф. Шукайло). Проанализировав работы, так или иначе освещающие проблемы художественного (музыкального) общения, мы пришли к заключению, что *музыкально-педагогическое общение/взаимодействие – это intersубъективное взаимодействие в рамках музыкально-образовательного процесса, предполагающее установление контактов различных уровней (личностных, межличностных, групповых и др.) с целью продвижения и присвоения художественной (музыкальной) информации, имеющей педагогическое содержание и педагогический смысл.*

Говоря о музыкально-педагогической коммуникации, нельзя не отметить многообразие её функций, всю совокупность которых можно обозначить *педагогической функцией*. Применительно к музыкально-педагогическому образованию автором настоящей статьи рассмотрена совокупность функций музыкальной коммуникации, выделенной в системе социальных наук и реализуемой в педагогической деятельности. Это познавательная, личностно ориентированная,

интерактивная функции. При этом обозначенные функции являются *интегрирующими* функциональные значения не одного, а нескольких аспектов коммуникации в искусстве [11].

Таким образом, само наличие педагогической функции музыкальной коммуникации позволяет говорить о важности коммуникативной подготовки учителя-музыканта в целом, а также *характеризовать музыкальную коммуникацию как специфическую область педагогической коммуникации, предполагающую соответствующий уровень развития коммуникативных качеств личности, реализуемых в сфере музыкально-педагогических отношений.*

Подчеркнём, что коммуникация в музыкально-педагогическом образовании обеспечивает информативность как характеристику музыкально-коммуникативного взаимодействия, а музыкально-педагогическое общение дополняет обмен информацией человеческими смыслами и ценностями. Таким образом, *цель музыкально-педагогической коммуникации заключается не столько в трансляции информации, сколько в получении внутреннего отклика у адресата, не в воздействии, а во взаимодействии. Содержанием этого взаимодействия является обмен информацией, оптимизация процессов обучения и воспитания, организация совместной работы учащихся и учителя, оказание воспитательного влияния, создание условий для саморазвития личности.*

Ведущим компонентом музыкально-педагогической коммуникации выступает собственно музыкальная коммуникация – взаимодействие с музыкальным произведением, которое выступает информационно-знаковым семиотическим объектом, носителем специфической ценностно-смысловой

музыкальной информации. Главное в музыкальной коммуникации – это способность ориентироваться в музыкально-культурном пространстве, быть субъектом коммуникативных взаимодействий. Реализация личностью своей субъективности в музыкальной коммуникации связана с наличием у неё необходимого уровня коммуникативной подготовки, которая проявляется:

- в практическом владении индивидуальным запасом вербальных и невербальных средств для актуализации функций музыкальной коммуникации;
- в умении распознавать коммуникативные средства музыки в связи с изменением ситуативных условий художественного общения;
- в способности осознанно и эмоционально воспринимать музыкальное искусство и интерпретировать музыкальное содержание в соответствии с культурно-историческими нормами и правилами музыкального кода.

Субъекты музыкально-образовательного процесса (педагог, обучающийся) являются активными участниками музыкально-педагогической коммуникации, находятся в многомерном межличностном диалоге с создателями произведений – представителями различных культурно-исторических эпох, этносов, художественно-стилевых систем. Главная цель такого диалога – приобщение личности к миру художественных ценностей, заложенных в музыкальном произведении композитором, который в своём творении передаёт другим участникам коммуникации собственное эмоционально-ценностное отношение к явлениям окружающей жизни.

Поэтому для музыкальной коммуникации, осуществляемой в рамках образовательного процесса, главным становится

понимание смысла, закодированного в музыкальном сообщении, и истолкование звучащей музыки в соответствующем ей культурно-историческом контексте. И если сам процесс восприятия музыкальной информации протекает одинаковым образом с точки зрения психических универсальных операций, то для понимания скрытого в ней смысла нужна особая форма подготовленности, которую составляют специальные коммуникативные умения и навыки, входящие в структуру коммуникативной культуры педагога-музыканта.

Выявив сущностные черты и составляющие процесса музыкально-педагогической коммуникации и учитывая вышеизложенное, приведём авторское определение данного понятия: **музыкально-педагогическая коммуникация представляет собой качественную характеристику профессиональной деятельности учителя-музыканта, интегрирующую в своём предметном содержании музыкально-педагогическое общение (различные формы диалога на межличностном уровне), музыкально-коммуникативное взаимодействие (восприятие, осмысление, интерпретацию и оценку музыкально-культурных ценностей) и музыкально-информационный обмен (движение информации в реализации целей и задач педагогического процесса).**

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Макаров, М. Л. Лингвистика vs/сop коммуникативистика [Текст] / М. Л. Макаров // Коммуникативные практики в современном обществе : сб. ст. / под ред. В. В. Васильковой, И. Д. Демидовой. – СПб. : Скифия принт, 2008. – С. 21–42.
2. Общество знания: от идеи к практике [Текст] // Социальные коммуникации в обществе знания / под ред. В. В. Васильковой, Л. А. Вербицкой : в 3 ч. Ч. 2. – СПб. : Скифия принт, 2009. – 216 с.

3. Павлова, Н. П. Понятие подготовки как педагогической категории в рамках понятийно-терминологического аппарата, применяемого в системе высших учебных заведений [Текст] / Н. В. Павлова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 8. – С. 307–312.
4. Еремеев, А. Ф. Границы искусства: социальная сущность художественного творчества [Текст] / А. Ф. Еремеев. – М. : Искусство, 1987. – 318 с.
5. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
6. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
7. Алимская, Л. Ф. Музыкальное образование младших школьников: основы музыкально-педагогического общения [Текст] : учеб.-методич. пособие / Л. Ф. Алимская. – Балашов ; Николаев, 2005. – 56 с.
8. Каган, М. С. Искусство и общение [Текст] / М. С. Каган // Искусство и общение : сб. науч. тр. – Л. : Изд-во МГИТМиК, 1984. – С. 15–28.
9. Каган, М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
10. Колесникова, И. А. Коммуникативная деятельность педагога [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова. – М. : Академия, 2007. – 336 с.
11. Миронова, М. П. Функции музыкальной коммуникации в культурно-образовательной среде педвуза [Текст] / М. П. Миронова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3. – С. 17–21.
- V. V. Vasil'kovej, I. D. Demidovoj. St. Petersburg: Skifiya print, 2008, pp. 21–42. (in Russian)
2. Obshchestvo znaniya: ot idei k praktike. In: *Social'nye kommunikacii v obshchestve znaniya*. Pod red. V. V. Vasil'kovej, L. A. Verbickoj: v 3 ch. Ch. 2. St. Petersburg: Skifiya print, 2009. 216 p. (in Russian)
3. Pavlova N. P. Ponyatie podgotovki kak pedagogicheskoj kategorii v ramkah ponyatijno-terminologicheskogo apparata, primenyae-mogo v sisteme vysshih uchebnyh zavedenij. In: *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2010. No. 8, pp. 307–312. (in Russian)
4. Eremeev A. F. *Granicy iskusstva: social'naya sushchnost' hudozhestvennogo tvorchestva*. Moscow: Iskusstvo, 1987. 318 p.
5. Bibler V. S. *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyj vek*. Moscow: Politizdat, 1990. 413 p. (in Russian)
6. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moscow: Logos, 2004. 384 p. (in Russian)
7. Alimskaya L. F. *Muzykal'noe obrazovanie mladshih shkol'nikov: osnovy muzykal'no-pedagogicheskogo obshcheniya: ucheb.-metodich. posobie*. Balashov; Nikolaev, 2005. 56 p. (in Russian)
8. Kagan M. S. *Iskusstvo i obshchenie*. In: *Iskusstvo i obshchenie: sb. nauch. tr.* Leningrad: Izd-vo MGITMiK, 1984, pp. 15–28. (in Russian)
9. Kagan M. S. *Mir obshcheniya: problema mezhsob'ektnyh otnoshenij*. Moscow: Politizdat, 1988. 319 p. (in Russian)
10. Kolesnikova I. A. *Kommunikativnaya deyatel'nost' pedagoga: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moscow: Akademiya, 2007. 336 p. (in Russian)
11. Mironova M. P. *Funkcii muzykal'noj kommunikacii v kul'turno-obrazovatel'noj srede pedvuza*. In: *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2011. No. 3, pp. 17–21. (in Russian)

REFERENCES

1. Makarov M. L. Lingvistika vs/communikativistika. In: *Kommunikativnye praktiki v sovremennom obshchestve: sb. st.* Pod red.

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Т. А. Колышева, И. А. Пецина,

Самарский государственный социально-педагогический университет

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования творческих компетенций будущих педагогов-музыкантов, результаты применения ими знаний и опыта творчества на основе профессионально-личностной рефлексии. Профессионально-личностная рефлексия учителя музыки способствует глубокому осознанию смысла творчества в его профессии, духовно-творческому росту и творческой самореализации; позволяет выработать программу требований к себе, к процессу и результату творческой деятельности; способствует последовательному обобщению профессионального опыта и мастерства. Показано, что формированию профессионально-личностной рефлексии педагога-музыканта способствуют использование диалога и демократический стиль общения, свободный обмен идеями, творческая дискуссия, обобщающая представления о выходе из затруднительной ситуации (от осмысления художественно-творческой проблемы к конкретным способам её преодоления, к успешному решению). Особое внимание уделяется организации игровых тренинговых форм обучения, направленных на развитие рефлексивного мышления, творческого общения, артистических и операционально-технологических навыков и умений.

35

Ключевые слова: творческие компетенции педагогов-музыкантов, профессионально-личностная рефлексия, поиск и решение ситуаций творческой коммуникации, самонаблюдение, оценка и выбор альтернативных подходов для осуществления, коррекции и перестройки своей педагогической деятельности, самоанализ, творческое саморазвитие.

Abstract. The article reviewed the problem of formation of the creative competency of future music teachers and the results of putting them knowledge and creative experience based on professional self-reflection to use. Professional self-reflection of the music teacher conduces deep understanding of the meaning of creativeness in his profession; internal self-enrichment and self-actualization; allows to developing a program of demands on themselves, the process and the results of creative activity; contributes to a sequence of generalized professional experience and skills. Proved that the formation of professional and self-reflection of music teachers assist the use of dialogue and democratic style of communication, free exchange of ideas, creative discussion, which summarized the ideas of solving the problem (interpretation of creative problem to a successful solution). Particular atten-

tion is paid to the organization and training of game forms of teaching which aimed at development of reflective thinking, creative communication, artistic and technological skills.

Keywords: *creative competency of future music teachers, professional self-reflection, to find and results situation of creative communication, self-observation, evaluation and selection of alternative approaches for implementation, correction and adjustment of pedagogical activity, introspection, creative self-development.*

Смена парадигмы российского образования сопровождается процессом переориентации результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура» и т. д. на понятия «компетентность», «компетенция». Профессиональная компетенция есть мера качества, уровень владения комплексом ценностно-осмысленных универсальных знаний, средств, способов, методов и приёмов в действии как автономно, так и в сотрудничестве с коллегами. Обладание профессиональной компетенцией позволяет человеку плодотворно и эффективно осуществлять определённую профессиональную деятельность и оценивать результаты своего труда согласно производственным требованиям специальности.

К творческим профессиям, осуществление которых не может быть регламентировано формальным набором компетенций, с полным правом следует отнести профессию учителя музыки. Многопрофильная и полифункциональная по характеру деятельность педагога-музыканта связана с постоянно изменяющимся контекстом и условиями работы, которые проявляются в разнообразии содержания её сфер (преподавательская, музыкально-исполнительская, культурно-просветительская, социально-педагогическая и научно-методиче-

ская). Продуктивная реализация творческой компетенции в деятельности учителя музыки обеспечивает ему профессиональную мобильность, конкурентоспособность, стабильность творческого процесса и высокий уровень художественного результата.

Творческая деятельность требует от будущего педагога-музыканта быстрой ориентации в создавшихся педагогических ситуациях, умения принимать гибкие, нестандартные решения, использовать свои знания и опыт на основе профессионально-личностной рефлексии.

Известно, что для педагога-музыканта рефлексивный анализ собственных эмоциональных, интеллектуальных и практических действий, самонаблюдение было, есть и остаётся методом «номер один», важнейшим подспорьем в творческих делах [1, с. 53]. Профессионально-личностная рефлексия учителя музыки способствует глубокому осознанию смысла творчества в его профессии; духовно-творческому росту и творческой самореализации; позволяет выработать программу требований к себе, к процессу и результатам творческой деятельности; делает возможным последовательное обобщение профессионального опыта и мастерства.

Творческий характер профессиональной рефлексии учителя-музыканта обуславливается спецификой са-

мих «объектов», на которые она направляется (учащиеся, их учебная и творческая деятельность, учебный процесс, собственная деятельность, исполнение музыки, эмоциональность, художественная эмпатия и т. п.) [2, с. 63]. Именно рефлексия призвана обеспечить поиск и решение ситуаций творческой коммуникации, а также возможность привлечь будущих учителей к самонаблюдению за собственными реакциями и действиями; к оценке и выбору альтернативных подходов для осуществления своей педагогической деятельности, её коррекции и перестройки, к самоанализу и ориентации на саморазвитие [3, с. 107].

В работах, посвящённых технологии формирования профессионально-личностной рефлексии, получил теоретическое обоснование метод решения педагогических художественных задач (А. А. Бизяева [4], Т. А. Колышева [5], Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская [6], Т. В. Юрова [7] и др.). Конечной целью данного метода является получение «нового продукта» (художественное сочинение, интерпретация педагогических методов, импровизация приёмов, трактовка содержания художественного произведения при анализе и исполнении, обнаружение его «развивающего потенциала» и т. д.). В формировании профессионально-личностной рефлексии как показателя творческой компетенции педагога-музыканта на основе названного метода мы выделяем следующие шаги в организации учебного процесса:

1) возбуждение (возникновение) интереса к данной задаче (художественно-творческой проблеме), осмысление и оценка противоречий;

2) поиск оснований и предвосхищение возможных вариантов её решения;

3) выработка практических, логико-конструктивных действий, обеспечивающих успешное решение художественно-творческой задачи;

4) обобщающая оценка всех предшествующих этапов рефлексивной деятельности, приводящая к её обогащению и слиянию с новым циклом её творческого осуществления [3, с. 148].

Необходимо уточнить, что перечисленные рекомендации осуществимы лишь в условиях особого психологического климата, характеризующегося дружеским участием, эмоциональной отзывчивостью, вниманием к собеседнику, наличием положительной обратной связи, способствующего закреплению положительной мотивации на педагогическое творчество, профессиональную успешность и потребность в творческой самореализации.

Для реализации задач формирования профессионально-личностной рефлексии как функционального механизма творческой компетенции необходимо понимание студентами причин возникновения творчества в профессиональной работе педагога-музыканта. Направляя их внимание на конкретные ситуации педагогической практики, мы приближаем студентов к осмыслению противоречия, лежащего в основе творчества. Необходимо обратить внимание обучающихся на то, что данное противоречие возникает как «ситуация разрыва» между требованиями к деятельности учителя и условиями её протекания, между поставленной педагогической задачей (ситуацией, проблемой) и отсутствием в опыте педагога необходимых средств её профессионально-творческого решения и т. д.

Важно подчеркнуть, что выход из подобного «педагогического кризиса» осуществлялся посредством творческих действий, направленных на анализ, критическую оценку студентами содержательных и технологических сторон своей деятельности, на поиск смысла творчества, выявление его социально-профессионального значения. Целью нашего эксперимента в самом общем плане являлось последовательное обогащение дальнейшей деятельности студентов творческим содержанием, «превращение» полученных на учебных занятиях знаний в практические способы деятельности посредством профессионально-личностной рефлексии. Задачи эксперимента – выявление уровня усвоения актуальных знаний, а также поисковый способ их приобретения, общее обсуждение результатов, что стимулировало личностно-творческое отношение будущих учителей музыки к творчеству в профессии. В связи с этим семинарские занятия проводились с использованием метода «динамических пар» В. К. Дьяченко [3] и методики группового обучения В. В. Гузеева [2]. Они были направлены на формирование у будущих учителей новых междисциплинарных знаний, опыта творческого взаимодействия, представлений о сущности педагогического творчества, его роли в преобразовании музыкально-педагогической действительности и функциональных особенностях.

Большой интерес у будущих учителей музыки, как известно, вызывает знакомство с видеоматериалами, иллюстрирующими проявление профессиональными педагогами творческого отношения к преподаванию музыки: видеозапись открытых уроков, мастер-

классов, конкурсных выступлений. Мы актуализировали и использовали собственный опыт студентов при обосновании сущностных сторон педагогического творчества. Особую ценность представляли примеры «авторского» видения студентами педагогического процесса, критического подхода к анализу технологий, обсуждение идей, методов, опыта работы учителей. Как показали наши наблюдения, в условиях игрового моделирования происходит переход от учебной деятельности к учебно-творческой. Такое моделирование позволяло избавиться от стереотипов, шаблонов мышления, что особенно важно для формирования творческих по своему характеру и содержанию компетенций будущих педагогов-музыкантов.

Прочно вошедший в практику высшего профессионального образования метод проблемно-диалогической беседы был применён нами для более глубокого усвоения студентами необходимых знаний, а также для развития их профессионально-творческого и рефлексивного мышления. В нашей практике данный метод обрёл некоторые специфические черты, обусловленные природой музыки и особенностями музыкально-педагогической деятельности будущего учителя музыки. Для осознания степени сформированности тех или иных компонентов творческих компетенций студентам предлагались индивидуальные задания для самостоятельной творческой работы и задания на профессионально-личностную рефлексию.

При разработке упражнений, способствующих формированию профессионально-личностной рефлексии, учитывалось, что наполненность рефлексивной деятельности студентов

конкретным содержанием зависит от специфики того объекта, на который она направлена (например, педагогическая проблема, педагогическая импровизация, интерпретация, исполнение музыки, публичное выступление, организация творческого коллектива и т. д.). Мы отмечали, что в момент рефлексивного анализа студент эмоционально отстранялся от проигранной ситуации и был способен к рефлексии произошедшего факта. На основе обратной связи от партнёра и от остальных участников запускался процесс коррекции представлений о себе и о партнёре.

В процессе формирования профессионально-личностной рефлексии нами широко использовался метод проблемно-рефлексивного полилога. Исполнительный смысл организации полилога по «круговой» структуре мы видели в обеспечении развития не только наиболее «продвинутых» в постановке и решении проблем студентов, но и менее осведомлённых и творческих. Посредством «запрета» на повторение сказанного достигался эффект максимального осмысления альтернативных решений. При реализации этого метода использовались следующие элементы технологии:

1) диагностика готовности студентов к диалогическому общению – наличие базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на изложение своей и восприятие иных точек зрения;

2) поиск опорных мотивов, то есть волнующих студентов вопросов и проблем, благодаря которым может эффективно формироваться собственный взгляд на изучаемый материал;

3) переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных

вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение коллизий, возвышение их до «вечных» человеческих проблем;

4) продумывание вариантов развития сюжетных линий диалога;

5) проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей и условий их принятия учащимися;

6) гипотетическое выявление зон импровизации, то есть таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение его участников.

Особое значение в нашей работе придавалось творческим заданиям, ориентирующим студентов на «диалог с самим собой», например, рефлексивному жизнеописанию «Мой любимый учитель», «Почему я хочу стать учителем музыки». Проблемные педагогические ситуации озвучивались посредством равноправного и свободного обсуждения различных вариантов решения, представляющих альтернативные позиции. Студентам предлагалось представить себя в определённой роли (педагога-новатора, педагога-консерватора, педагога-оптимиста или педагога-пессимиста и т. д.). Наибольший эффект был достигнут при чередовании творческих заданий с «внутренним диалогизированием» (например, написание педагогического эссе на заданную тему) и коллективного рефлексивно-творческого обсуждения тех или иных профессионально значимых вопросов. Так, например, будущим учителям предлагалось «проиграть мысленно» своё предстоящее выступление перед школьниками по актуальной теме просветительского характера. Вопросы заданий варьировались в зависимости

от жизненных и профессиональных возможностей каждого студента. Выполнение подобных заданий предусматривало не только составление студентами содержательного плана-конспекта выступления, но и отражение в нём особенностей предстоящего общения с учащимися, учёт их жизненных интересов.

Основной этап формирования профессионально-личностной рефлексии как одного из механизмов творческой компетенции осуществлялся в процессе прохождения студентом «Практики работы с хором» и «Практики работы в школе». Цель данного этапа состояла в осознанном продолжении формирования рефлексивной позиции будущего учителя музыки в процессе его самостоятельной подготовки и самостоятельной работы с учебным коллективом в условиях, максимально приближенных к педагогической действительности.

На стимулирование творческого мышления, развитие потребности в профессиональной рефлексии у студентов был направлен поиск ими ответов на проблемные вопросы: можно ли было использовать другие методы и приёмы обучения? Какие? Почему? Носили ли ваши задания проблемный характер? Как изменится сценарий урока, если будут использованы другие методы обучения? Получили ли вы удовлетворение от проведённого урока? Что, на ваш взгляд, необходимо изменить в себе, на что обратить внимание?

Следует заметить, что в период овладения теоретическими основами дидактики, методикой работы с хором важная роль принадлежит аналитической работе, обсуждению первых пробных уроков-репетиций. Студент

зачастую пытается копировать преподавателя, руководителя хора. Задача наставника – показать многообразие методических приёмов, форм осуществления педагогической деятельности, предотвратить возможность закрепления стереотипов и штампов, сделать процесс формирования творческих компетенций лично ориентированным.

Окончание каждого семестра в курсе «Практика работы с хором» знаменовалось «Аукционом творческих решений», который реализовывался методом учебного проекта «Отчётный концерт хора», включал дальнейший углублённый анализ предложений студентов на общем «пленуме» и создание общего творческого проекта. В ходе исполнения учебного проекта студентом были реализованы следующие виды учебно-воспитательной деятельности: вокально-хоровая, психологическая, педагогическая, методическая подготовка творческого коллектива к публичному выступлению; самостоятельное личное участие в организации и проведении концерта; концертное исполнение (дирижирование) хорового произведения студентом-хормейстером в собственной оригинальной интерпретации; общее обсуждение результатов хорового исполнения.

На данном этапе деятельность студента нуждается как в самооценке, так и в оценке его работы сокурсниками, преподавателями и зрителями («независимые эксперты»). Атмосфера радости, момент публичности, дух соревнования, аплодисменты и признательность зрителей, поддержка, сотворчество дирижёра и хорового коллектива – как педагогические условия креативной образовательной среды –

закрепляют положительную мотивацию творчества и состояние творческого подъёма, предоставляя будущему педагогу-музыканту возможность ярко проявить многогранность своей творческой индивидуальности.

Однако необходимость фиксации результатов своей деятельности и соотнесение их с прогнозируемой целью (оценка деятельности) усложняют рефлексию будущих учителей на процессы деятельности. Зафиксированные в письменных ответах размышления студентов в данном случае протекали в виде диалога «с самим собой», о чём свидетельствуют часто встречающиеся в них фразы «я считаю», «я думаю», «моё мнение» и т. п.

Определённый интерес у студентов вызвали задания профессионально-личностной рефлексии в своих «Творческих дневниках», затрагивающие практические стороны творческого характера преподавания. Моделируя художественно-коммуникативные приёмы взаимодействия с музыкой, будущие учителя должны были прогнозировать не только собственные переживания и действия, но и эмоционально-эстетические и другие психологические реакции учащихся. В их сознании помещались сразу три образа: представление о себе (в обозначенном аспекте), об учащихся и о раскрываемом в музыкальном произведении художественном образе. Некоторым из них удалось не только подчеркнуть важность и необходимость ответственного отношения к планированию художественно-педагогического общения, но и отрефлексировать сам поиск необходимых для такого общения средств. В ряде случаев наблюдалось стремление будущих учителей музыки глубже загля-

нуть в себя, проникнуть во внутренний мир и переживания другого, дать самооценку результатам рефлексивного отражения. Приведём примеры подобных ответов.

Студентка К. К.: «Прежде всего выскажу убеждение в том, что изучение любого музыкального сочинения обязательно потребует особой системы художественно-коммуникативных средств. Думаю, что в указанной задаче выбор этих средств будет осуществляться исходя из содержания произведения, то есть обращение к тому или иному образу сочинения всегда потребует от учителя новых коммуникативных приёмов. В момент обращения, например, к произведениям военной тематики художественно-педагогическое общение может “наполняться” разными эмоциями: светлого, восторженного характера победы; скорби, грусти о погибших и т. д., разной по подвижности жестикуляцией при “бессловесном комментировании” музыки, тоном высказываний. К таким выводам я пришла в силу того, что вновь попыталась “прожить” музыку, отметить вызванные ею эмоциональные состояния. Думаю, что именно таким должен быть подход к выстраиванию эмоционально-художественной “партитуры” урока и каждого раздела».

Студентка Т. Е.: «Я всегда считала, что от того, как учитель продумает предстоящее общение с самой музыкой, с учащимися на уроке, будет зависеть результат. Когда я задумалась над предложенными вопросами, то невольно посмотрела на себя как бы со стороны. Мне показалось, что в данном случае учителю (то есть мне) стоит подчёркивать характер того или иного сочинения своей мимикой, же-

стами, речью, обращать внимание на особенности каждого из них. Именно здесь большую пользу могут принести самые различные средства художественно-педагогической коммуникации: сосредоточенность и драматизм музыки военных лет может быть подчеркнут соответствующей позой учителя в момент прослушивания сочинения (неподвижность, некоторая задумчивость), а при работе над лирическими образами целесообразным окажется мягкий тон речи, благожелательная, светлая мимика, плавные телодвижения... Может быть, всего этого я бы и не смогла сразу учесть, тем более выполнить, поскольку ощущаю порой в себе некоторую зажатость (как внешнюю, так и внутреннюю)».

Студентка А. А.: «Мне представляется очень интересным задание, так как над этими вопросами я часто задумывалась сама. Ещё до поступления в вуз мне всегда нравились именно такие учителя, в действиях которых чувствовалась полная согласованность с нами, школьниками, с тем предметом, который мы изучали... Я не могу с полной уверенностью утверждать, что указанные сочинения вызовут примерно одинаковое отношение у любого учителя, но полагаю, что художественно-коммуникативные приёмы, которые эти учителя могут отобрать, будут во многом схожи. Разве можно допустить, чтобы в момент прослушивания музыки о событиях военных лет или беседы о ней внешние действия учителя были “нейтральными”? Я бы, например, специально подключила в каждом случае особый характер поведения в классе: сопровождала бы исполнение произведения характерными для этой музыки движениями (положением) рук, стара-

лась бы “дополнить” его своим взглядом, выражением лица. К таким выводам меня приводит, прежде всего, сам характер сочинений».

Анализ ответов студентов показал, что многие из них не только обдумывали возможные действия учителя музыки, но и пытались предугадать их, скорректировать, построить «от себя» определённую программу поиска и включения в учебно-воспитательный процесс целесообразных приёмов художественно-коммуникативной деятельности. В этом можно увидеть первоначальные проявления студентами саморегуляции как особого этапа моделирования собственных мыслительных и практических действий при осуществлении профессиональной рефлексии.

Наблюдая за педагогической деятельностью студента на начальном этапе, мы зафиксировали состояние психологического дискомфорта у большинства будущих учителей, а именно повышенное волнение, неумение справиться со своим эмоциональным состоянием, отсутствие видения проблем учебного процесса, самостоятельности в их решении. Студентов тревожит (некоторых раздражает, других вводит в агрессивное или, напротив, депрессивное состояние) их несостоятельность в общении, во взаимодействии с большим количеством учащихся, неумение их увлечь, зажечь общей творческой идеей. Такие обучающиеся как желаемую называют работу в индивидуальном классе (класс фортепиано, класс сольного пения), где предоставляется большая возможность собственной творческой реализации как исполнителя музыкальных произведений.

Учебные программы педагогического вуза пока, к сожалению, опреде-

ляют лишь объём знаний, умений и навыков, обязательных для усвоения независимо от индивидуальности студента. Большинство из них мало ориентированы на формирование личностных качеств, составляющих основу личностно-творческой компетенции в профессиональной деятельности будущего учителя.

В то же время результаты диагностического обследования показали, что все студенты в одинаковой степени ощущают потребность в навыках и умениях, требующих проявления личностно-творческой компетенции, но связывают её только с исполнительской деятельностью на уроке, отождествляя понятия «исполнительское творчество» и «педагогическое творчество».

Наблюдая за развитием профессиональной рефлексии у будущих учителей, мы обращались к актуальным знаниям и представлениям студентов о сущности творчества, например о творческом общении учителя и факторах его возникновения. Использовались учебные художественно-педагогические задания тренингов личностного развития, имитационно-ролевые игры, сравнительный анализ видеоматериалов мастер-классов ведущих преподавателей, хормейстеров.

Посредством специальных творческих заданий (моделирование конкретной педагогической ситуации и др.) удалось установить, что все учебно-профессиональные действия, которые осуществляются студентами «для себя», чаще и легче подвергаются ими рефлексивному осмыслению. Трудности обычно возникали в тех случаях, когда студент выступал в другой функциональной позиции, например в роли учителя, которому предстоит не только творчески передать

необходимые знания и умения другому, но и произвести рефлексивную самооценку как собственной профессиональной работы, так и результатов деятельности ученика.

При исследовании проблемы рефлексии в педагогическом общении особое внимание уделялось профессиональной эмпатии и саморегуляции, которые обеспечивают нерасторжимую связь собственных внутренних процессов и внешних действий, направленных на поиск определённой программы по разрешению возникшего противоречия. Нами отмечалось, что само возникновение рефлексии обычно связывается с появлением у студента первоначальных гипотетических представлений о схеме той деятельности, которая позволит преодолеть «ситуацию разрыва» и создать более благоприятные возможности для протекания профессиональной деятельности в целом.

Профессионально-личностная рефлексия художественно-коммуникативного облика и «интонационной выразительности» поведения будущего учителя, осознание роли данного эмоционально-поведенческого средства в профессиональной деятельности стимулируют творческую самореализацию студента в процессе создания художественного образа произведения, позволяя овладеть эффективными способами разрешения педагогических ситуаций.

Итак, наше исследование показало, что формированию творческих по своему содержанию и характеру компетенций будущих учителей музыки средствами рефлексивных технологий способствуют диалог и демократический стиль общения, свободный обмен идеями, творческая дискуссия,

обобщающая представления о выходе из затруднительной ситуации (от осмысления художественно-творческой проблемы к конкретным способам её преодоления, к успешному решению). Особое внимание нами уделялось организации игровых и тренинговых форм обучения, направленных на развитие рефлексивного мышления, творческого общения, артистических и операционно-технологических навыков и умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ

1. Цыпин, Г. М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества [Текст] / Г. М. Цыпин. – Кн. 1. – М. : Сов. композитор, 1988. – 382 с.
2. Гузеев, В. В. Системные основания образовательной технологии [Текст] / В. В. Гузеев. – М. : Знание, 1995. – 135 с.
3. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и её развитие [Текст] / В. К. Дьяченко. – М. : Педагогика, 1989. – 159 с.
4. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия [Текст] / А. А. Бизяева. – Псков : Изд-во ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
5. Колышева, Т. А. Подготовка учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии в системе высшего профессионального образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Т. А. Колышева. – М., 1997. – 370 с.
6. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат [Текст] / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
7. Юрова, Т. В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития [Текст] / Т. В. Юрова. – Владивосток : Изд-во ВГУ-ЭС, 2008. – 224 с.
8. Колышева, Т. А. Профессионально-личностная рефлексия учителя музыки: мотивационный аспект [Текст] / Т. А. Колышева // Известия СамНЦ РАН. – Т. 16. – № 2 (4). – 2014. – С. 996–999.

9. Пецина, И. А. Профессиональная мобильность как одна из проблем деятельности педагога-музыканта [Текст] / И. А. Пецина // Тенденции и перспективы развития современного научного знания : материалы X Международной научно-практической конференции, г. Москва, 7 апреля 2014 г. / Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». – М. : Спецкнига, 2014. – С. 271–278.

REFERENCES

1. Cypin G. M. *Muzykant i ego rabota: problemy psichologii tvorchestva*. Kn. 1. Moscow: Sov. kompozitor, 1988. 382 p. (in Russian)
2. Guzeev V. V. *Sistemnye osnovaniya obrazovatel'noj tekhnologii*. Moscow: Znanie, 1995. 135 p. (in Russian)
3. D'yachenko V. K. *Organizacionnaya struktura uchebnogo processa i eyo razvitiie*. Moscow: Pedagogika, 1989. 159 p. (in Russian)
4. Bizyaeva A. A. *Psichologiya dumayushchego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya*. Pskov: Izd-vo PGPI im. S. M. Kirova, 2004. 216 p. (in Russian)
5. Kolysheva T. A. *Podgotovka uchitelya muzyki k professional'no-lichnostnoj refleksii v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya*: dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow, 1997. 370 p. (in Russian)
6. Myshlenie uchitelya: *Lichnostnye mekhanizmy i ponyatijnyj apparat*. Pod red. Yu. N. Kulyutkina, G. S. Suhobskoj. Moscow: Pedagogika, 1990. 104 p. (in Russian)
7. Yurova T. V. *Pedagogicheskaya refleksiya: diagnostika i usloviya razvitiya*. Vladivostok : Izd-vo VGUEHS, 2008. 224 p. (in Russian)
8. Kolysheva T. A. Professional'no-lichnostnaya refleksiya uchitelya muzyki: motivacionnyj aspect. In: *Izvestiya SamNC RAN*. T. 16. No. 2 (4). 2014, pp. 996–999. (in Russian)
9. Pecina I. A. Professional'naya mobil'nost' kak odna iz problem deyatel'nosti pedagoga-muzykanta. In: *Tendencii i perspektivy razvitiya sovremennogo nauchnogo znaniya: materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, g. Moskva, 7 aprelya 2014 g. Nauch.-inf. izdat. centr "Institut strategicheskikh issledovaniy". Moscow: Speckniga, 2014, pp. 271–278. (in Russian)

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

С. Ю. Малкин, Л. С. Майковская,

Московский государственный институт культуры

Аннотация. В статье рассматривается проблема применения герменевтического подхода в профессиональной подготовке педагога-музыканта. На основе принципов герменевтики выделяются значимые для педагогики музыкального образования позиции, идеи, ставшие методологическим базисом, позволяющим ориентировать педагогический процесс в соответствии с возможностями объяснения и понимания сложного музыкального материала. Утверждается, что педагогика музыкального образования имеет реальные возможности воспользоваться опытом осмысления и адаптации герменевтической методологии в философии и гуманитарных науках для развития концепции «понимающей музыкальной педагогики». Ключевая методическая процедура в герменевтике – осмысление продуктивных возможностей интерпретации – позволяет творчески решать исполнительские задачи музыканта и воплощать это в учебном процессе. Анализируя методологический потенциал герменевтического подхода в педагогике музыкального образования, авторы намечают перспективы и конкретизируют задачи, эффективное решение которых возможно при реализации данного подхода.

Ключевые слова: герменевтический подход, музыкальная герменевтика, педагогика музыкального образования, педагог-музыкант, понимание, интерпретация, музыкальные произведения.

45

Abstract. The article discusses the problem of application of the hermeneutic approach in professional training of the teacher-musician. On the basis of the principles of hermeneutics are allocated significant for pedagogy of music education positions, ideas, became the methodological basis, is allows to orient the teaching process in accordance with the possibilities of explanation and understanding of the complex musical material. It is claimed that the pedagogics of music education has all real opportunities to use experience of judgment and adaptation of hermeneutical methodology in philosophy and humanities to develop the concept of “the understanding musical pedagogics”. The key methodological procedure in hermeneutics is a reflection of productive possibilities of interpretation that allows us to solve problems creatively performing musician and embody it in the learning process. Analyzing the methodological potential of hermeneutical approach in pedagogics of music education, authors plan prospects and concretize tasks which effective solution is possible at realization of this approach.

Keywords: the hermeneutic approach, musical hermeneutics, pedagogy of music education, teacher-musician, the understanding, interpretation.

Герменевтический подход, или методологическая версия теоретической герменевтики, – это целостное основание исследования любых аспектов или феноменов социально-гуманитарной сферы сквозь призму процессов понимания и интерпретации. Суммируя принципы герменевтического подхода, можно выделить следующие значимые, в том числе для педагогики музыкального образования, позиции:

- любой воспринимаемый человеком объект, особенно объект социально-гуманитарной сферы, является априори преломлённым сквозь призму особенностей его собственного понимания и никогда не предстаёт таким, «как он есть»;

- естественная субъективная заданность процессов понимания и интерпретации ставила в центральную позицию субъекта, от особенностей которого зависит, что и как будет воспринято, понято и интерпретировано;

- наиболее важно исследовать не сам объект, а способы, посредством которых человек его воспринимает и понимает, так как мы всегда изучаем тандем «объект-субъект»;

- целое понимается через часть, а часть – через целое, в связи с чем только многократное реципрокное обращение процессов понимания и интерпретации может обеспечить полное и относительно беспристрастное исследование;

- важнейшей задачей прикладных аспектов гуманитарных наук является не «наивное стремление к объективности», а обеспечение по возможности полного, адекватного и многогранного понимания субъектом объекта, формирование условий наилучшего понимания и многоаспектной интерпретации.

В системе социально-гуманитарных наук процессы понимания и интерпретации вызвали неизменный интерес исследователей на протяжении всего XX века. Среди отечественных учёных, развивавших общенаучные основы герменевтики, можно назвать таких философов, как М. Автономов, А. Никифоров, В. Швырёв, филологов и лингвистов А. Брудного, Г. Богина, психологов и психолингвистов В. Занкова, В. Зинченко, А. Зеленскую, А. Леонтьева. Ими были сформулированы такие принципиальные научно-теоретические характеристики процесса понимания, как личностная детерминированность, продуктивно-творческий характер и целостность [1]. Начиная с 1960–1970-х годов интерес к герменевтике не ослабевает также в психологии и педагогике. Внесённые в эту научную область такими авторами, как В. Зинченко или И. Сулима, герменевтические методологические идеи прижились и стали продуктивно дополнять инструментарий педагогических исследований, где органично влились в процессы проектирования личностно ориентированного образования в рамках «понимающей педагогики». И для современной педагогики музыкального образования герменевтика приобрела значение методологического базиса, позволяющего ориентировать педагогический процесс в соответствии с возможностями объяснения и понимания сложного музыкального материала.

Несмотря на то что музыкальная герменевтика появилась позже, чем, например, филологическая и философская, к настоящему времени опубликовано немало научных работ, посвящённых проблемам совершенство-

вания понимания музыкального материала, восприятия музыкального содержания в учебном процессе и самого музыкального восприятия как такового. Исследования в этой области проводили Л. Казанцева, Н. Корыхалова, В. Медушевский, Е. Назайкинский, А. Николаева, В. Холопова и др. На сегодняшний день педагогика музыкального образования имеет реальные возможности воспользоваться опытом осмысления и адаптации герменевтической методологии в философии и гуманитарных науках для развития концепции «*понимающей музыкальной педагогики*».

Основы музыкальной герменевтики заложили немецкие музыкальные историки Г. Кречмер и А. Меррит, в работах которых герменевтика заполняла лауну истолкования смысла в музыкальных произведениях, изучения содержания музыкальных структур. Их исследования, проводившиеся с учётом опыта развития и применения философской герменевтики, были продолжены на другом, более специализированном уровне музыкальной герменевтики, которая появилась в 1950-е годы и получила название *новой музыкальной герменевтики*. Благодаря послевоенным интенсивным научным контактам это направление возникло практически одновременно во многих странах Западной Европы и было представлено научными школами К. Дальхауза, Х. Зедельмайера, В. Ф. Кюммеля и др.

Основной задачей новой музыкальной герменевтики стало исследование теоретических, исторических вопросов музыкознания на основе герменевтики. Так, продолжателем идей школы новой музыкальной герменевтики Т. В. Чередниченко в сво-

их исследованиях развивала идеи единства человеческого сознания и музыкального содержания, их неотделимости друг от друга [2, с. 30].

Особенно ярко герменевтические принципы, исходившие из позиций представителей новой музыкальной герменевтики, заявили о себе в последние десятилетия XX – начале XXI века, когда возникла необходимость научно-теоретического анализа музыкального материала, связанного с феноменом атональной музыки, широко распространившейся в последней трети XX века. Это же сказалось и на практике исполнительского искусства, когда, по мнению Н. Корыхаловой, исполнение, которое становится не просто копированием музыкальных представлений автора, а овладением приёмами интерпретации при воспроизведении изначально сложного музыкального текста, приобретает черты живого интонирования – формы существования современного музыкального текста [3, с. 161]. Для современной эстетики музыкального искусства характерна идея о том, что произведение живёт своей жизнью, не только наполняясь изначально данным содержанием и смыслом, но и приобретая всё новые и новые оттенки опыта и коннотаций, которые делают его средством герменевтики как таковым – способом познания и художественного осмысления действительности.

В музыкальном искусстве изначально существовало разделение композиторской и исполнительской деятельности, в связи с чем проблема понимания и интерпретации созданного другим деятелем музыкального материала стояла остро и затрагивала вопросы как непосредственно художественной практики, так и профессио-

нальной подготовки будущих педагогов и деятелей музыкального искусства. Проблема понимания музыкального произведения связана не только со многими аспектами самого произведения, но и с музыкальным стилем и жанром, профессионализмом и темпераментом исполнителя, подготовленностью слушателей и др., что определило невозможность сведения содержания музыкального произведения только к тому материалу, который изначально закладывает в него автор.

Эти проблемы актуальны и особенно остры тогда, когда нужно интерпретировать музыку далёких от нас времён, когда данная интерпретация должна обуславливаться герменевтическим каноном «автономии текста», то есть принципом формирования для подобного музыкального текста специальных условий, в которых его особенности не будут искажены. Любое произведение со временем обретает автономию от творческого замысла композитора и ставит перед людьми, живущими в другое время, вопрос адекватности понимания смысла этого произведения вследствие возникшей исторической дистанции. Подобными задачами и проблемами насыщена музыкальная герменевтика.

Казалось бы, подобные проблемы неразрешимы и адекватно интерпретировать произведение, в силу непонимания особенностей времени его создания, невозможно. Но именно историческая дистанция позволяет избежать случайных смыслов музыкального текста, где новые исполнительские интерпретации могут быть представлены существеннее.

Чтобы понять музыкальные тексты, нужно найти гармоничное соче-

тание субъективного и объективного начал, что в современной педагогике музыкального образования является важной исследовательской проблемой. Ключевая методическая процедура в герменевтике – осмысление продуктивных возможностей интерпретации, что позволяет решать исполнительские задачи музыканта творчески и воплощать это в учебном процессе.

В анализе этих вопросов современная герменевтика руководствуется классическими построениями Ф. Шлейермахера и его последователя В. Дильтея, являвшимися центральными идеями герменевтики вплоть до появления работ Г. Гадамера. Ф. Шлейермахер утверждал, что на пути понимания смысла грамматический анализ художественного текста, в том числе и музыкального, должен быть дополнен психологическим, так как «понимание есть лишь взаимопроникновение этих двух моментов (грамматического и психологического)» [4, с. 45]. Он выражал идею о том, что в мир художественного смысла, воплощённый личностью автора, нужно вчувствоваться, вживаться посредством эмпатии, что является основой понимания музыкального произведения и должно быть включено в саму структуру музыкально-педагогической деятельности. В. Дильтей считал, что художественный текст необходимо погружать в контекст жизненного опыта конкретного субъекта, чтобы лучше познать смысл произведения, а жизненный опыт должен быть согласован с требованиями научной достоверности, то есть осмыслен самим субъектом на базе научной картины мира [5, с. 149–150].

Необходимо формировать герменевтическую концепцию музыкально-

го образования, где основанием могут послужить принципы философской герменевтики, утверждающие онтологический статус образования и кардинальность процессов осмысления для формирования личности. В основе концепции музыкальной герменевтики, или «понимающей музыкальной педагогики», должна лежать идея Г. Гадамера, о том, что единственно правильное исполнение само по себе абсурдно [6, с. 166]: творчество само по себе многогранно, и для того, чтобы успешно решать задачи музыкального образования, нужно активно ассимилировать идеи герменевтики образовательной инфраструктурой.

Как следует из вышеизложенного, герменевтические основы педагогики музыкального образования имеют достаточно глубокие исторические корни и подкреплены доказавшими свою эффективность идеями о том, что только на основе адекватного понимания и соответствующей интерпретации возможно эффективное формирование компетенций гуманитарных специалистов, в данном случае – педагогов-музыкантов. Несмотря на то что герменевтический подход как таковой существует достаточно длительное время, его применение в педагогике музыкального образования ещё далеко от исчерпывающей полноты, а значит, он может и должен развиваться, особенно относительно сложных и многогранных педагогических ситуаций, связанных с освоением «продвинутых» знаний, умений и навыков, к числу которых невозможно не отнести, например, оперирование музыкальным языком произведений конца XX – начала XXI века.

Анализируя методологические возможности герменевтического под-

хода в педагогике музыкального образования, следует отметить, что он способен решить следующие задачи:

- соразмерить форму подачи и содержание учебного материала с возможностями и индивидуально-субъективными особенностями учащихся;
- определить наиболее целесообразные и эффективные методические приёмы обучения, способствующие максимальному усвоению учебного материала;
- обеспечить соответствие учебно-методических решений, применяющихся в педагогике музыкального образования, культурно-историческим и социальным условиям педагогического процесса;
- дифференцировать и диверсифицировать алгоритмическую схему образовательной технологии, направленной на обучение будущих педагогов-музыкантов;
- предоставить возможность студентам – будущим педагогам-музыкантам выработать собственные компетентностные возможности, чтобы в дальнейшем, в своей профессиональной практике, стать успешными интерпретаторами и научиться доходчиво объяснять материал своим будущим ученикам;
- дать возможность будущим педагогам-музыкантам развиваться в аспекте самообразования и профессионального самосовершенствования за счёт знаний, умений и навыков объяснения и интерпретации, выбора наиболее удобно усваиваемого учебного материала.

Всё вышесказанное доказывает перспективность применения герменевтического подхода в профессиональном образовании будущих педагогов-музыкантов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Герменевтика: история и современность. Критические очерки [Текст]. – М. : Мысль, 1985. – 303 с.
2. *Чередниченко, Т. В.* Музыка в истории культуры. Курс лекций для студентов-немузыкантов, а также для всех, кто интересуется музыкальным искусством [Текст] / Т. В. Чередниченко. – Т. 1. – Долгопрудный : Аллегро-Пресс, 1994. – 173 с.
3. *Корыхалова, Н. П.* Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике [Текст] / Н. П. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.
4. *Шлейермахер, Ф.* Герменевтика [Текст] / Ф. Шлейермахер ; пер. с нем. А. Л. Вольского; науч. ред. Н. О. Гучинская. – СПб. : Европейский Дом, 2004. – 242 с.
5. *Дильтей, В.* Наброски к критике исторического разума [Текст] / В. Дильтей // Вопросы философии. – 1988. – № 4. – С. 135–152.
6. *Гадамер, Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики [Текст] / Г. Гадамер ; пер. с нем. ; общ. ред. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
7. *Майковская, Л. С.* Герменевтический подход в процессе постижения музыкального языка произведений разных этнокультурных традиций [Текст] / Л. С. Майковская // Музыкально-художественное образование и культура: актуальные проблемы развития и инноваций : материалы Международной научно-практической конференции, 5–6 марта 2008 г. – Т. 1. – Екатеринбург, 2008. – С. 55–60.
8. *Майковская, Л. С.* Музыкальный язык как основа взаимопонимания в условиях глобализации [Текст] / Л. С. Майковская // Интеграция науки, менеджмента и музыкального образования: материалы XII Международной научно-практической конференции / под науч. ред. В. А. Есакова, Л. С. Майковской. – М., 2014. – С. 57–66.

REFERENCES

1. *Germenevtika: istorija i sovremennost'. Kriticheskie ocherki.* Moscow: Mysl', 1985. 303 p. (in Russian)
2. *Cherednichenko T. V. Muzyka v istorii kul'tury. Kurs lekcij dlja studentov-nemuzykantov, a takzhe dlja vseh, kto interesuetsja muzykal'nyim iskusstvom.* T. 1. Dolgoprudnyj: Allegro-Press, 1994. 173 p. (in Russian)
3. *Koryhalova N. P. Interpretacija muzyki: Teoreticheskie problemy muzykal'nogo ispolnitel'stva i kriticheskij analiz ih razrabotki v sovremennoj burzhuaznoj jestetike.* Leningrad: Muzyka, 1979. 208 p. (in Russian)
4. *Shlejermaher F. Germenevtika.* Per. s nem. A. L. Vol'skogo. Nauch. red. N. O. Guchinskaja. St. Petersburg: Evropejskij Dom. 2004. 242 p. (in Russian)
5. *Dil'tej V. Nabroski k kritike istoricheskogo razuma.* In: *Voprosy filosofii.* 1988. No. 4, pp. 135–152. (in Russian)
6. *Gadamer G. Istina i metod: Osnovy filosofskoj germenevtiki.* Per. s nem.; obshh. Red. B. N. Bessonova. Moscow: Progress, 1988. 704 p. (in Russian)
7. *Majkovskaja L. S. Germenevticheskij podhod v processe postizhenija muzykal'nogo jazyka proizvedenij raznyh jetnokul'turnyh tradicij.* In: *Muzykal'no-hudozhestvennoe obrazovanie i kul'tura: aktual'nye problemy razvitija i innovacij: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii,* 5–6 marta 2008 g. T. 1. Ekaterinburg, 2008, pp. 55–60. (in Russian)
8. *Majkovskaja L. S. Muzykal'nyj jazyk kak osnova vzaimoponimaniya v uslovijah globalizacii.* In: *Integracija nauki, menedzhmenta i muzykal'nogo obrazovanija: materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Pod nauch. red. V. A. Esakova, L. S. Majkovskoj. Moscow, 2014, pp. 57–66. (in Russian)

ОСОБЕННОСТИ ПОСТИЖЕНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ МУЗЫКИ ЯПОНИИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА

Г. А. Гвоздевская,

Московский гуманитарный университет

Аннотация. В статье предлагается авторский методологический подход к постижению японской традиционной музыки, основанный на освоении концептосфер японского языка. Понятие концептосферы рассматривается в контексте исследований отечественной лингвокультурологии. Выделяется несколько основополагающих концептосфер: *shizenkan* («чувство природы») – определяющая концепция японского восприятия окружающего мира; *sabi* («трансцендентная печаль») – концептуальный фундамент японской эстетики; *ma* («пустое пространство»; в музыке *ikita ma* – «живая пауза») – основа языка традиционных искусств Японии; концептосфера понятия *zanshin* («остающееся сердце») – закон концентрации энергии. При этом концептосфера *shizenkan* представлена как главная составляющая образного строя японского традиционного искусства, частью которого является музыка. Сквозь призму данной концепции в статье даётся характеристика принципиальных отличий японского звуковосприятия от европейского (*zatsuen* – «шумовые звуки» и др.), ставится задача постижения семантики природных тембров японских инструментов, законов интонирования в обертоновой зоне «живого пространства» отдельно взятого звука в процессе развития музыкального восприятия. Через концептосферу понятия *sabi* предлагается освоение интонационного строя японской музыки, через концептосферу *ikita ma* – развитие адекватного восприятия специфики формообразования и её ритмической организации. В статье делается вывод о том, что погружение в смысловое поле концептосфер языка является для европейского слушателя эффективным методом постижения не только японской, но и традиционной музыки Востока в целом.

Ключевые слова: японская традиционная музыка, освоение, метод погружения в смысловое поле, концептосфера, *shizenkan*, *sabi*, *ikita ma*, *zanshin*.

Abstract. The article offers the author's methodological approach to comprehension of Japanese traditional music, based on the development of conceptsphere Japanese language. The concept conceptual sphere is considered in the context of studies of national cultural linguistics. Provided some basic kontseptosfer: *shizenkan* ("sense of nature") – defines the concept of the Japanese perception of the world; *sabi* ("transcendental sadness") – conceptual foundation of Japanese aesthetics; *ma* ("empty space" in music *ikita ma* – "live pause") – the basis of the language of traditional arts in Japan; concept *zanshin* concepts ("remaining heart") – the law of energy concentration. *Shizenkan* presented as a main component of the shaped structure of Japanese traditional art, part of which is music. Through

the prism of this concept in the article presents the characteristics of the fundamental differences between the Japanese sound reproduction from the European (zatsuon “noise sounds” and others), seeks to grasp the semantics of natural tones Japanese instruments, intonation laws in the overtone area of “living space” of a single sound in the development of music perception. Through kontceptosfery sabi concepts proposed development of intonation system of Japanese music through kontceptosfery ikita ma – development of adequate perception of the specificity of morphogenesis and its rhythmic organization. The article concludes that the immersion in the semantic field kontceptosfer language is for the European listener effective method of training and development of the perception of not only Japanese, but also the traditional music of the East as a whole.

Keywords: *Japanese traditional music, the exploration, the immersion method in the semantic field of, concept, shizenkan, sabi, ikita ma, zanshin.*

Вряде исследований автора настоящей статьи представлен методологический подход к постижению традиционной музыки Востока (в частности, японской), основанный на формировании широкого диапазона ассоциаций, характерного строя мирозерцания, необходимого для адекватного восприятия специфики музыкальных композиций [1–3]. Обращение к концептосфере японского языка, закономерного в русле данного подхода, представляет собой один из способов углубления восприятия японской традиционной музыки. Данная идея возникла в результате анализа трудов в области лингвокультурологии (Д. С. Лихачёва [4], С. Г. Воркачёва [5] и др.), в которых понятие концептосферы вбирает в себя пласты миропонимания, отражённые в культуре. «Концепт – это единица коллективного знания/сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [5, с. 67]. Мы выделили несколько основополагающих концептосфер, предполагая расширение их ряда в дальнейших исследованиях.

自然感 shizenkan («чувство природы») – определяющая концепция японского восприятия окружающего мира, отражённая в японской архитектуре, поэзии, языке делового и повседневного общения, во всех видах традиционных искусств, среди которых музыка не является исключением. Созерцание природы – вслушивание в её звуки, всматривание, пристальное наблюдение за бесконечным множеством таинственных превращений растительного и животного мира, восхищение и растворение в микрокосме Бытия – главная составляющая образного строя японского традиционного искусства и основа повседневной жизни Японии с древности до настоящего времени. Образами природы наполнена жизнь современного японца, свидетельством чему является массовое любование расцветающими цветами фуджи, ирисами, тюльпанами и, конечно, сакурой, приобретающее характер национального праздника, где велика роль традиционной музыки. До сих пор в Японии сохраняется обычай обмена приветствиями, связанными с состоянием природы, как в повседневном, так и в деловом общении.

В японской традиционной музыке 雑音 zatsuon («шумовой звук») имитирует шелест бамбука, падение листьев в пору золотой осени, создаёт ощущение пребывания в естественной природной среде. Это принципиально отличает японское звуковосприятие от европейского, где значимы абсолютная высота и чистота тона. Постигание семантики природных тембров японских инструментов, законов интонирования в обертоновой зоне «живого пространства» отдельно взятого звука целесообразно в контексте японского отношения к природе, проявления shizenkan в различных областях традиционной культуры.

Японскую живопись, архитектуру и музыку объединяют общие идеи асимметрии как закона организации формы, использования природных материалов, первоисточник которых заключен в концепции shizenkan. В русле концепции shizenkan гармоничному восприятию японской музыки способствует организация пространства с использованием канонов традиции.

Как известно, после выхода японской музыки за рамки узкого круга профессионалов монастырских школ, с распространением ансамблевого музицирования исполнение на японских инструментах происходило в традиционной комнате с tatami, стенной нишей tokonoma с композицией икебаны, раздвижными перегородками fusuma, открывающими пространство в сад. Таким образом, слушание японской музыки тесно взаимосвязано с созерцанием природы, причём не только живой, но и представленной в живописи свитка, размещённого в tokonoma, картинах на стенных нишах и т. д. Так открывается

ещё один пласт японской культуры – живопись, точнее sumie (картины, написанные чёрной тушью), fusumae, созерцание которых углубляет музыкальное восприятие.

Дополнение музыкальных представлений образами японской поэзии haiku, tanka с характерными kigo – «сезонными словами, выражениями» способствует пробуждению ассоциативного ряда, связанного с определённым временем года, состоянием, возникающим при наблюдении за той или иной картиной природы. В поэзии заложены своеобразные архетипы эмоциональных состояний, к примеру внутреннего умиротворения и покоя от созерцания старого пруда, красных листьев клёна в горах, плывущих по реке цветов сакуры...

*Концепция 寂 U^{Sabi} – «трансцендентной печали, одиночества», исток которой в буддийском законе shagyou tujyo («всё преходящее бренно»), – ощущение трансцендентного одиночества как объективного закона, установленного свыше» [1, с. 70], – отражается в интонационном строе японской музыки. В композициях для японских традиционных инструментов (цитры кото, флейты сякухачи, лютни сямисэн и др.) она проявляется в трогательных полутоновых интонациях внутри характерных модальных ладов. Следует отметить, что наличие полутона в тетра хорде лада принципиально отличает интонационный строй японских композиций от китайских, несмотря на общую пентатонную основу ладовой структуры. В монографии автора [1] представлено исследование закономерностей отражения дзенбуддийского мировоззрения, интонаций *sabi* (термин автора) в композициях для флейты сякухачи, в котором показано*

различие семантики полутона в японской и западноевропейской музыке, где полутоновые интонации связаны с человеческими эмоциональными переживаниями грусти, тоски и т. д.

С точки зрения развития адекватного восприятия специфики формообразования и ритмической организации японской традиционной музыки особую роль играет постижение концепции 間 *ma* – «пустого пространства» (в музыке – 生きた間 *ikita ma* – «живая пауза»). Понятие *ma* также является основополагающей константой мирозерцания японцев, в котором изначально состояние покоя первично, а движения – вторично. Концепцию *ma* можно рассматривать как категорию Пустоты, проявленную, к примеру, в незаполненном пространстве свитка *sumie*, характерных «пустот» в недосказанности трёхстрочий *haiku*, медленного, постоянно стремящегося к остановке перемещения по сцене актёров японского театра *No*, осуществляющих чайную церемонию, и т. д.

Истоки концепции *ma* связаны с дзенскими представлениями о реверберации субстанции *mu* (Пустоты) как первоисточника абсолютной истины. В японском музыковедении *ma* определяется как временной интервал между двумя звуками, вводится термин *muaku no ma* – *ma* с отсутствием метрических долей, то есть метрически неопределённый временной интервал. В музыковедческих исследованиях (Kikkawa Eishi [6], Fukui Terashi [7] и др.) приводится специфическая трактовка *ma*, исходящая из особенностей японского звуковосприятия. «В ситуации физического отсутствия звука продолжается его реверберация. Для того чтобы прочувство-

вать угасание одного звука (отдельно взятого), долготу его реверберации, необходима достаточная *ma*. Это время имеет смысл не только физический – как продление долготы резонанса, но, что более значимо, – психологический» [6, с. 37–38].

Данная трактовка *ma* непосредственно связана с *концептосферой* понятия 残心 *zanshin* («остающееся сердце») – *законом особой важности концентрации духовной энергии в момент остановки движения тела, эмоциональной и мыслительной активности, на которой основаны все японские боевые искусства*.

Предлагаемый в настоящей статье метод погружения в смысловое поле концептосфер языка может быть использован как эффективный путь постижения восточной музыки (не только японской, но и китайской, корейской, индийской и музыки других народов Востока при условии проведения исследований в данном направлении). Особенно это важно для европейского слушателя, которому необходим подготовительный этап перестройки миропонимания и звуковосприятия на точку отсчёта восточной традиции.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гвоздевская, Г. А. Музыкальное воспитание в странах Востока в контексте философско-мировоззренческих традиций периодов древности и Средневековья (на примере Индии, Китая, Японии): [Текст] : монография / Г. А. Гвоздевская. – М. : Изд-во МосГУ, 2012. – 129 с.
2. Гвоздевская, Г. А. Традиционное обучение игре на музыкальных инструментах в Японии [Текст] / Г. А. Гвоздевская // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 3. – С. 117–123.

3. *Гвоздевская, Г. А.* Японская традиционная система музыкального обучения и перспективы её использования в России [Текст] / Г. А. Гвоздевская // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 1. – С. 264–270.
4. *Лихачёв, Д. С.* Концептосфера русского языка [Текст] / Д. С. Лихачёв // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1983. – Т. 52. – № 1. – С. 3–9.
5. *Воркачёв, С. Г.* Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании [Текст] // С. Г. Воркачёв // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
6. *Kikkawa, Eishi.* Nihonongaku no seikaku [Характер японской музыки] / Eishi Kikkawa. – Токуо: Ongakutomoshya, 1979. – 270 с. (на японском языке).
7. *Fukui, Terashi.* Yokuwaku ni honongaku kisu kouza [Базовый курс для понимания японской музыки] / Terashi Fukui. – Токуо: Ongakutomoshya, 2007. – 151 с. (на японском языке).
2. *Gvozdevskaja G. A.* Tradicionnoe obuchenie igre na muzykal'nyh instrumentah v Japonii. In: *Vestnik kafedry UNESKO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"*. – 2013. – No. 3, pp. 117–123. (in Russian)
3. *Gvozdevskaja G. A.* Japonskaja tradicionnaja sistema muzykal'nogo obuchenija i perspektivy ejo ispol'zovanija v Rossii. In: *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2015. No. 1, pp. 264–270. (in Russian)
4. *Lihachyov D. S.* Konceptosfera russkogo jazyka. In: *Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i jazyka*. 1983. T. 52. No. 1, pp. 3–9. (in Russian)
5. *Vorkachyov S. G.* Lingvokul'turologija, jazykovaja lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v jazykoznanii. In: *Filologicheskie nauki*. 2001. No. 1, pp. 64–72. (in Russian)
6. *Kikkawa Eishi.* *Nihonongaku no seikaku* [Характер японской музыки]. Токуо: Ongakutomoshya, 1979. 270 p. (in Japan)
7. *Fukui Terashi.* *Yokuwaku ni honongaku kisu kouza* [Базовый курс для понимания японской музыки]. Токуо: Ongakutomoshya, 2007. 151 p. (in Japan)

REFERENCES

1. *Gvozdevskaja G. A.* *Muzykal'noe vospitanie v stranah Vostoka v kontekste filosofsko-mirovozzrencheskih tradicij periodov drevnosti i srednevekov'ja (na primere Indii,*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МОНИТОРИНГА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ «МУЗЫКА» ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

А. В. Торопова,

Московский педагогический государственный университет

Аннотация. В статье получают раскрытие психолого-педагогические подходы к осуществлению мониторинга эффективности образовательных программ по предмету «Музыка» для общеобразовательных учебных заведений. Эффективность подобных программ, по мнению автора, может быть измерена через степень реализованности потенциала обучения, ориентированного на овладение музыкой как «языком и речью» в их этнокультурном и стилевом многообразии. Овладение музыкой «как языком и речью» предполагает слышание интонируемого музыкой смысла, переживание и сопереживание ему, понимание культурных значений и трансляцию личностных смыслов в исполнительском опыте с помощью доступных для ребёнка художественных средств и инструментария. Концепция мониторинга предлагает принимать во внимание как предметные компетенции (внешние и внутренние составляющие музыкальности и отдельных музыкальных способностей), так и метапредметные: способность к обобщению на чувственно-эстетических основаниях, художественную и общую креативность, мотивированность к занятиям искусством и познанию вообще, интеллектуальные модели восприятия времени и движущихся в нём энергий, то есть все те составляющие личностных ресурсов, которые позволяют ребёнку сохранять интерес к познанию нового, равновесие и стремление к развитию и саморазвитию в гармонии с окружающим миром людей, культур и природы.

Ключевые слова: музыка, образовательная программа, эффективность образовательной программы, психолого-педагогический мониторинг, предметные и метапредметные достижения обучения, музыкальные способности, опыт творческой деятельности, состояние потока, энерговывыгрыш.

Abstract. The article is an announcement of the discussed concepts of psycho-pedagogical monitoring the effectiveness of the subject “Music” for secondary schools educational programs. The effectiveness of such programs, according to the author, can be measured by the degree realisation of learning capacity to the skills of music as “the language and speech” in their ethno-cultural and stylistic diversity. Music skills as language and speech involves hearing intoning meaning of music, experience and empathy to him, understanding of cultural meanings and translation of personal meanings in the performing experi-

ence with the help of available funds for the child art and simple music instruments. Monitoring Concept proposes to take into account both the substantive competence (internal and external components of musicality and individual musical abilities) and the meta-substantive competences: the ability to generalize to sensory and aesthetic grounds, art and general creativity, motivation to employment by art and knowledge in general, the intellectual perception models of time and energy moving in it – all the components of personal resources that allow the child to keep the interest in knowing new, balance and the pursuit of development and self-development in harmony with the world of people, cultures and nature.

Keywords: *music, educational program, the effectiveness of educational programs, psychological and pedagogical monitoring, substantive achieve and personal skills of musical learning, experience creativity, state-flow and bestowal of energy.*

Концепция психолого-педагогического мониторинга включает в себя представления о важной роли музыкального образования в общем образовании, в сохранении и развитии человеческого и социального капитала общества, нематериальной культуры страны и способности будущих поколений к умножению культурных и духовных ценностей нашей цивилизации.

Данная роль и ценностное отношение к общему музыкальному образованию обуславливают не только «образовательный маршрут», предлагаемый той или иной программой по музыке для общеобразовательных учебных заведений (далее – Программа), но и критерии оценки её эффективности.

Для оценки эффективности необходимо понять, что Программа реализует свой потенциал через *практическое овладение учащимися музыкальным языком и речью в разных его интонационных формах* (в «слышимом» и «видимом» интонировании музыки – пении, в коллективном инструментальном элементарном музицировании, в музыкально-пластическом интонировании, основанном на слушании и слышании музыкальных образов) и *сти-*

лях (основных *этностилях* музыки, создающих музыкально-содержательный «текст» Программы).

Овладение музыкой как «языком и речью» требует постепенной кропотливой работы, поскольку необходимые связи в мозговом субстрате формируются постепенно, а значит, учить музыкальному восприятию и творчеству надо так же последовательно, как учить чтению мировой литературы – целенаправленно и терпеливо, в соответствии с возрастными возможностями учащихся.

Итак, целью и критерием эффективности Программы является, в первую очередь, развитие *предметных компетенций учащихся* – знаний, умений и навыков восприятия и творчества (сотворения) художественных событий средствами музыкально-интонированной речи – в исполнении голосом, на инструменте или в пластическом интонировании. Это – «внешние» компетенции.

«Внутренней» – интрапсихической – компетенцией является накопление опыта эмоционально-ценностного отношения к музыке и, шире, к сфере искусства и нематериальных ценностей культуры.

В ходе срезовых обследований учащихся эти компетенции должны быть почерпнуты из живой практики уроков музыки и материала для самостоятельных внеклассных и внешкольных занятий музыкой и отвечать на вопросы: что умеет учащийся? Чему научился?

Наблюдая за развитием отношения к музыке и ценностям нематериальной культуры, приобретаемого вместе с умениями, навыками и знаниями (именно в таком порядке они приобретаются учащимися начальной школы и особенно первого класса), важно не упустить из виду и развитие интегративного психологического качества личности – общих и специальных музыкальных способностей. А поскольку это *качественное своеобразие индивидуальной музыкальности учащихся* проявляется только при более или менее систематических занятиях соответствующей деятельностью, то измерять его тестологически на начальном этапе бессмысленно. При этом целесообразно оценивать его по трём граням – *эмоциональной, интеллектуальной и творческой*, используя экспертную оценку учителя и/или других участников проверки эффективности Программы (наблюдателей, руководителя).

Эмоциональная составляющая музыкальности учащихся первых классов может выражаться в эмоциональной чувствительности к музыкальной образности, в чуткости при воспроизведении эмоционального содержания исполняемой интонации. Всё это можно фиксировать в процессе наблюдений за ребёнком прямо на уроках музыки. Для выявления эмоциональной отзывчивости к музыкальной интонации в *специально организованной диагностике* эффективнее всего обра-

щение к собственно музыкальным видам деятельности: слушанию музыки, её исполнению (и голосом, и на элементарных музыкальных инструментах) и выразительному интонированию переживаемого смысла в музыкально-пластической деятельности.

Педагог может провести диагностическую подборку музыкальных фрагментов или небольших произведений и, предложив их для восприятия-импровизации в пластике, наблюдать за детьми (можно разбить класс на группы, которые и выступают поочередно: то как зрители, то как слушатели, то как импровизаторы. По итогам игры педагог фиксирует свои наблюдения, определяя уровень эмоциональной отзывчивости детей на музыку по следующим критериям:

- **высокий уровень:** пение, движения адекватны характеру музыки; при игре на элементарных музыкальных инструментах возникает полная эмоциональная увлечённость образом, что в числе прочего проявляется в мимике, спонтанности и искренности игровых действий;

- **средний уровень:** в общем соответствует перечисленным выше проявлениям экспрессии, характеру музыкального образа;

- **низкий уровень:** эмоциональный ступор и отказ от выполнения заданий, скованность в действиях, не связанных с эмоциональным фоном предложенной в задании музыкой, безучастное повторение движений за другими детьми и т. п.

Подобная диагностическая процедура может быть проведена и с помощью методов изобразительного искусства, например в задании «Рисуем музыку». Однако необходимо учесть, что рисование для детей является самодоста-

точной деятельностью, в которой могут сначала отразиться привычные стереотипные образы, никак не связанные со звучащей музыкой, затем спроецироваться индивидуально-личностные свойства, проблемы и черты и лишь потом – их визуальные ассоциации музыкального образа.

Интеллектуальная составляющая музыкальности учащихся, начиная с первого класса, может выражаться в познавательной активности по отношению к музыке и нахождению ими приёмов, помогающих лучшему узнаванию, переживанию, запоминанию и воспроизведению той музыки, которую дети осваивают (то есть присваивают как естественный язык). Если при освоении вербального языка критерием успешности является словарный запас и грамматическая воспроизводимость новых форм «по образцу» уже слышанного и сказанного ранее, то при освоении музыкального языка и речи критерием так же может стать «интонационный запас», то есть словарь интонаций и частей музыкальной формы – повторов, вариантов, секвенций, каденций, окончаний – в определённом этностилевом контексте. Интеллектуальная составляющая в этом аспекте заключена в стилевом соответствии применяемых интонаций, то есть в накоплении *разных интонационных словарей* (например, в якутском варианте Программы – якутского, русского интонационных словарей и «словаря» европейской классики) и нахождении индивидуальных способов запоминания и дифференциации интонационных знаков и форм, отличающих один этномузыкальный язык от другого.

Это труднейший пласт для освоения музыки учащимися в её этностиле-

вом разнообразии. Он предполагает развитие музыкального интеллекта через практическое освоение языковых средств разных музыкальной культур *без их смешения*, лишь развивая и оттачивая когнитивные функции дифференциации, ассоциации, анализа и синтеза, сопоставления и прогнозирования в музыкальном восприятии.

Методы психодиагностики *уровня развития интеллектуальной составляющей музыкальности*, или музыкального интеллекта, могут опираться на феномены ассоциирования интонаций по их месту в музыкальной форме, предслышания, прогнозирования развития музыкальной мысли. Данные феномены являются основанием для разработки параметров и критериев дальнейшего развития *интеллектуальной составляющей*, которые можно «замерить» в заданиях на продолжение незаконченной фразы, мелодии, второго голоса, где это уместно, каденции или перехода к следующей части, ритмического аккомпанемента и т. п. Можно давать учащимся и простые задания, например дописать пропущенные части такта или фразы, ориентируясь на стиль произведения, но это требует основательного владения нотной грамотой и, возможно, будет уместно лишь начиная со второго или последующего классов. В первом же классе подобное заполнение «пробелов» в нотных заданиях следует вводить постепенно, сообразуясь с возможностями детей, выполнять инструментально или вокально, исполняя мелодии по нотам, так как в современных программах предусмотрены занятия по освоению детских духовых музыкальных инструментов и некоторых ударных. Сочинение и подбор аккомпанемента к вокальному

произведению или партии в ансамблевом исполнении также могут быть показателями уровня развития когнитивной составляющей музыкальности. Критериями для определения при мониторинговании уровня развития интеллектуальной составляющей являются оценки, подобные эмоциональной составляющей:

- **высокий уровень:** лёгкое «схватывание», в том числе интуитивное, доступных детям языковых закономерностей, запоминание и воспроизведение по памяти, заполнение пробелов в музыкальной фразе в соответствии с этностилевым контекстом по тем образцам, которые осваивали учащиеся, различение преднамеренных этностилевых ошибок в тестовых заданиях;

- **средний уровень:** частичное «угадывание» при прогнозировании развития мелодии или ритмической фразы, не всегда уместное заполнение пропуска в интонировании в мелодии или аккомпанементе, нестойкое различение преднамеренных этностилевых ошибок в тестовых заданиях;

- **низкий уровень:** практически никогда не выполняемое пока ребёнком задание на допевание или доигрывание музыкальной мысли, заполнение пробела в мелодии или аккомпанементе, неразличение преднамеренных этностилевых ошибок в тестовых заданиях.

Творческая составляющая музыкальности учащихся может выражаться в стремлении к экспрессии своего замысла, образа, настроения музыкально-языковыми и интонационно-исполнительскими средствами. Стремление к вариативной разработке исполняемых мелодий или ритмических структур, к переинтонированию или новой аранжировке – всё это показате-

тели музыкальной креативности, то есть творческой составляющей музыкальности. *Эти проявления учащихся также можно выявить при внимательном наблюдении и внутреннем акцентировании педагогом своего внимания на отмеченных выше проявлениях детей в процессе занятий. Именно их и необходимо фиксировать при срезовом обследовании по простейшей шкале:*

- **высокий уровень:** частое проявление музыкальной креативности;

- **средний уровень:** проявление музыкальной креативности время от времени;

- **низкий уровень:** редкое или редчайшее проявление музыкальной креативности.

Для *самопроверки* педагогу следует провоцировать проявления творческой музыкальности, наблюдая при этом за учащимися, и только тогда фиксировать и оценивать результаты своих наблюдений.

Применение *тестологического подхода* к выявлению динамики слуховой стороны развития музыкальных способностей уместно лишь в конце учебного года, когда дети в основном уже адаптировались к учебному процессу, привыкли к учителю и его требованиям, к выполнению учебных заданий. В этом случае тестовая ситуация не вызовет повышенной тревожности у ребёнка. Необходимо заметить, что при проведении любого рода тестовых замеров следует всячески избегать создания ситуации экзаменационного стресса у ребёнка – все музыкальные тесты должны проводиться на рядовых уроках как один из его элементов.

«Слуховая» сторона музыкальности сращена в своих проявлениях со смысловой, то есть с осмысленностью

интонирования и восприятия, воспроизведения. При пении ладовое и метроритмическое чувства детей проявляют себя в *целостном охвате музыкальной фразы*, даже если обучающийся – младший школьник – воспроизводит её лишь контурно, но с опорными звуками в том ладу и в той тональности, которые являются реальной ладо-тональной основой мелодии. При этом метр мелодии не нарушается, несмотря на ритмические отклонения и импровизации. Всё это служит диагностическим показателем хороших музыкальных способностей ребёнка в общеобразовательной школе.

Живое, «дышащее» время в его музицировании, не проглоченные паузы и длинные звуки, заполнение этих пауз импровизированным музыкальным текстом, не нарушающим общее метроритмическое движение, возвращение в опорных точках фразы к интонационно точным оборотам, даже если по ходу музицирования были неточности и импровизированные отклонения (как это часто бывает в фольклоре), и есть те собственно музыкальные (принципиально невербальные!!!) показатели хорошей развитости слуховой составляющей музыкальности.

Три основные музыкальные способности – ладовое чувство, метроритмическое чувство и музыкально-слуховые внутренние представления (по Б. М. Теплову [1]), которые неизбежно развиваются «внутри» музыкального опыта, можно также оценивать по экспертной шкале трёх уровней – высокого, среднего и низкого.

Критерии для оценивания *ладового чувства*:

- **высокий уровень:** точное интонирование опорных ладовых звуков при пропевании мелодии, чувство тони-

ки, сохраняющееся при высотном транспонировании в диапазоне, доступном для ребёнка;

- **средний уровень:** не всегда точное интонирование опорных ладовых звуков при пропевании мелодии, чувство тоники преимущественно в одной, заученной тональности;

- **низкий уровень:** часто неточное интонирование опорных ладовых звуков при пропевании мелодии даже в одной, заученной тональности.

Критерии для оценивания *метроритмического чувства*:

- **высокий уровень:** почти всегда метроритмически точное воспроизведение мелодии при пропевании или исполнении на инструментах, включая исполнение с изменением темпа;

- **средний уровень:** не всегда метроритмически точное воспроизведение мелодии при пропевании или исполнении на инструментах, особенно в исполнении с изменением темпа;

- **низкий уровень:** часто неточное метроритмически воспроизведение мелодии при пропевании или исполнении на инструментах, особенно страдающее при изменении темпа.

Критерии для оценивания *внутрислуховых представлений*:

- **высокий уровень:** вполне точное допевание фраз в знакомых мелодиях в доступном для ребёнка диапазоне при мысленном пропевании части мелодии (пения «про себя»);

- **средний уровень:** не всегда точное допевание фраз в знакомых мелодиях в доступном для ребёнка диапазоне при мысленном пропевании части мелодии (пения «про себя»);

- **низкий уровень:** почти всегда неточное допевание фраз в знакомых мелодиях в доступном для ребёнка диапазоне при мысленном пропева-

нии части мелодии, неспособность завершить мелодию, если было задание петь «про себя».

Данные проявления музыкальных способностей тесно связаны с присвоенными умениями и навыками и потому должны до тестирования тренироваться на уроках, являясь частью педагогических приёмов. О разных способностях при воспроизведении этих приёмов детьми будут свидетельствовать *скорость и лёгкость их освоения*.

Итак, выше была изложена суть *предметных компетенций*, осваиваемых учащимися и являющихся предметом мониторинга.

Важная цель развития учащихся по общеобразовательной Программе и показатель эффективности работы по ней – *межпредметные или метапредметные компетенции*. Каковы эти компетенции в нашем представлении?

Если «укрупнить» предметные области обучения в школе, то все они могут быть отнесены к той или иной реальности, к функционированию в которой мы готовим наших детей. Согласно концепции В. С. Мухиной [2, с. 48–49], таких реальностей пять: природная, предметная, социально-нормативная, знаково-символическая реальности и реальность внутреннего мира личности. Так, если химия, физика и биология в целом готовят к пониманию природной реальности и функционированию в ней человека, практические навыки конструирования и т. п. – в предметной реальности, а обществоведческие дисциплины – в социально-нормативной, то МБ, вместе с иными профилями искусства и литературой, готовим к функционированию в *знаково-символической реальности* (чем являются все языки, образы и коды этнокультур) [3].

Как на уроках изобразительного искусства [4] происходит освоение художественных приёмов в виде накопленных культурой графических и живописных знаков и символов, воздействующих на сознание отдельных личностей и целых народов, так и на уроках музыки происходит освоение интонационных знаков и символов, воплощающих этнические, социальные или религиозные ценности и опыт народов. Все эти знаки и символы, визуальные или аудиальные, связаны между собой общим психическим опытом – жизненно значимым содержанием этносов и культур, выраженным невербально. Ориентироваться в этих знаках для «человека культуры» не менее важно, чем знать дорожные знаки автомобилисту.

Более того, только в обогащении знаково-символического языка развиваются высшие психические функции, названные так Л. С. Выготским и отвечающие за поступательное продолжение эволюционных процессов жизни на Земле в формах, развиваемых только благодаря человеческому сознанию, – в социокультурной эволюции [5; 6].

Метапредметная эффективность образовательной Программы по музыке может и должна проявиться в сформированности универсальных *учебных действий* [7] и *усилении специфической способности к обобщению на чувственно-эстетических основаниях* в дополнение к логическим, развиваемым другими предметами. Достижением в психическом развитии младших школьников должно стать приобретение и закрепление способности к *обобщению по эмоциональному знаку интонационного или иного художественного сообщения*. Этому предшествует развитие *частных способ-*

ностей – эмоционального слуха и всей палитры музыкально-слуховых навыков. Далее следует развитие эмоционального и музыкального интеллекта.

Поскольку фундаментальным содержанием школьного музыкального образования являются не столько технические навыки игры или пения, хотя без них нет развития, сколько освоение музыки как знаково-символической системы, кодирующей достижения «человека культуры» (как общечеловеческой, так и в её различных этнокультурных обликах), то важно понять, что именно кодирует интонационно-знаковый словарь музыкальных этностилей.

Очевидно, что это, во-первых, эмоциональные переживания, состояния человека и их переливы из одного в другое; во-вторых, социально востребованные в культурах народов чувства; в-третьих, идеи и фантазии будущего или идеального мира. Следуя за этой мыслью, становится ясно, что *параметрами мониторинга динамики развития метапредметных компетенций в начальной школе являются: чувствительность (чувствительность) к эмоциональному содержанию любого сообщения, включая слышимое и видимое; музыкальное и немusикальное (пластическое или поэтическое) интонирование и ассоциирование образов разных искусств по общему или противоположному эмоциональному знаку (эмоциональные «аналоги», «синонимы», «антонимы», «рифмы» и «ступени»), а также степень их выраженности.*

Достижения в данном направлении проявляются косвенно – в общем возрастании возможностей ребёнка в плане развития его высших психических функций, в особых качествах интеллекта и его видов – музыкального, эмоционального, социального, а воз-

можно, и других. Это и есть пропедевтические цели метапредметных результатов музыкального образования.

Но что и как мы можем наблюдать при мониторинге метапредметной эффективности Программы в первом классе общеобразовательной школы?

Мониторинг способности к обобщению по общему эмоциональному знаку (эмоциональной валентности) может основываться на заданиях: например, подобрать к поэтическому произведению, которое читает учитель, сходное по эмоции произведение изобразительного искусства (живописи, графики, декоративно-прикладных жанров) и музыки, также – из примеров, предложенных учителем. За основу художественного материала для диагностики можно взять «Альбом настроений» В. Г. Ражникова [8], где произведения трёх искусств уже подобраны по четырём «эмоциональным знакам». Учителю предлагается давать фрагменты из разных «настроений», с тем чтобы ученики соединили их в группы по общему знаку (ключ к «правильности» ответа – авторский вариант В. Г. Ражникова).

Критерии для оценивания способности к обобщению по общему эмоциональному знаку:

- **высокий уровень:** адекватные соответствия по эмоциональному знаку (модальности, по В. Г. Ражникову) выбранных ребёнком произведений живописи, графики или поэзии из предложенных учителем к звучащему музыкальному произведению;

- **средний уровень:** не всегда адекватные соответствия выбранных ребёнком произведений живописи, графики или поэзии из предложенных учителем к звучащему музыкальному произведению;

● **низкий уровень:** почти всегда неадекватные соответствия выбранных ребёнком произведений живописи, графики или поэзии из предложенных учителем к звучащему музыкальному произведению.

Качества, приобретаемые вместе с музыкальным интеллектом, напрямую связаны с другими психическими функциями, называемыми высшими: с восприятием символических систем в искусствах, математике и программировании, с образным мышлением, с языковыми способностями и креативностью (за исключением тех случаев, когда музыкальный интеллект выступает «соло» в контексте задержки или невозможности развития всех других форм интеллектуальной деятельности). В ожидаемой общеобразовательной ситуации *метапредметные компетенции*, следовательно, могут быть оценены обобщённым показателем успехов в других предметах, опирающихся на интонационный слух и «музыкальное мышление» (А. В. Торопова [9, с. 163]): например, поэтическое чутьё в оценке произведений литературы или успешность освоения интонационной стороны изучаемых неродных языков – русского для детей, росших в иной (родной) языковой среде, так же как и английского, французского, японского для русских и т. д.

Можно предположить, что «билингвальный» или даже «полилингвальный» музыкальный интеллект проявится в успешности общего феномена языкового сознания учащихся, то есть в большей лёгкости освоения интонационной стороны изучаемых языков.

Кроме мониторинга учебных компетенций – предметных и метапредметных, необходимо отслеживать и *динамику изменения личностных ресурсов учащихся*, от которых зависят как общее состояние и мотивация к занятиям, так и здоровье. Для этого в мониторинге целесообразно выделить отдельно *личностные психологические свойства и состояния* и *объективно-субъективный статус здоровья ребёнка*.

Мониторинг *личностных психологических свойств* также может осуществляться на уроке путём наблюдения и оценивания учителем, но здесь важно и отделённое по времени от урока независимое обследование. Это нужно для того, чтобы зафиксировать не только текущее состояние учеников в классе, но и более стойкие личностно-психологические приобретения ученика, которые становятся его личностной ресурсностью¹.

Психологические ресурсы – это потенциальные возможности личности, освоенные человеком и, возможно, не используемые до поры до времени способы восприятия, мышления, памяти, пути применения умений и навыков, а также способности и отношение к усвоению новых знаний, которые могут актуализироваться при обучении и быть востребованы по необходимости.

Цели развития *ресурсности личности*, которые уместно ставить при мониторинге эффективности образовательной Программы, – это *развитие креативности и мотивации детей к музыкальной деятельности, а также накопление опыта эмоционально-ценностного отношения к искусству*.

¹ Ресурсность и ресурсы личности: 1. Запас, источник чего-нибудь; 2. Средство, к которому обращаются в необходимом случае.

Начнём с последнего. *Опыт эмоционально-ценностного отношения к искусству и эмоциональному опыту человека, заключённому в нём, является социальным ресурсом личности, помогающим в самореализации в мире людей.* (Так, например, если личность приобрела опыт эмоционально-ценностного отношения лишь к вещам или деньгам, то её ресурсы, то есть «потенции», будут искать самореализации лишь в мире вещей и денег.)

Параметрами для наблюдения за ростом опыта эмоционально-ценностного отношения к искусству являются *оценки, даваемые самим ребёнком* тем или иным образцам и явлениям музыкальной культуры, и *время сосредоточенности ребёнка на музыкальной деятельности* или посещениях музыкальных мероприятий, представлений, концертов. Возможность для сбора его оценок и отслеживания затраченного времени могут дать специальные анкеты для ученика и родителей.

Критерии уровней развития данного личностного ресурса могут быть только качественные, а не количественные, то есть ответы на вопросы потребуют не столько подсчётов, сколько качественного анализа. Дадим некоторые ориентиры для него:

- **высокий уровень:** ребёнок может описать свои музыкальные впечатления, сравнить разные музыкальные события, раскрывает свои впечатления глубоко и детально (в его опыте есть необходимый перечень музыкальных событий или мероприятий-концертов);

- **средний уровень:** ребёнок с трудом, но может вспомнить и описать свои музыкальные впечатления от некоторых событий (концерт, урок, праздник);

- **низкий уровень:** ребёнок отвечает формально, скупо, не отражая свои

эмоциональные впечатления от музыкальных событий.

Мониторирование возрастания опыта эмоционально-ценностного отношения к искусству можно дополнить проективным рисуночным тестом А. А. Мелик-Пашаева [10], измеряющим эстетическое отношение к действительности и состоящим в предъявлении для группировки 12 картинок. Анализ получаемых результатов в данном тесте также возможен только качественный, дающий представления не об уровнях, а об индивидуальном способе эстетического отношения ребёнка. Проводя такое тестирование в течение года, можно составить представление о его индивидуально-личностных свойствах и изменениях в эстетических отношениях с действительностью.

Динамику креативности и мотивацию к музыкальной деятельности как личностных ресурсов можно исследовать, используя метод «Незаконченных рисунков» Е. Торренса [11]. Анализ результатов творческого задания по методу Торренса приводится в описании самой тестовой методики.

Мотивацию к музыкальной и творческой деятельности также можно оценить по анкетам учащихся и родителей.

Ресурсные состояния личности развиваются и закрепляются в образовательной среде при условии подкрепления творческой инициативы детей, предоставления им возможности для самостоятельных открытий и показа творческих достижений на публике (для учащихся школы и родителей). Публичные выступления учащихся даже с минимальными исполнительскими достижениями дают многократно умноженный эффект творческого роста в силу феномена «энерговывыгрыша» и попадания во

«Flow-состояние» (так называемое состояние потока, вдохновения и лёгкости в решении любых задач [12]). Это состояние сопровождается неожиданной лёгкостью решения исполнительских задач, что вызывает состояние эйфории и превращается в «эйфорическую мотивацию» к дальнейшему творчеству. Эти состояния надо специально культивировать, так как они умножают успешность овладения умениями и навыками творческой деятельности. И обязательно сразу после публичного выступления хвалить ученика. Любое его музыкальное выступление на публике – это поступок, эффект которого, постепенно, раз от разу накапливаясь, перерастает в настоящие художественные результаты.

Важным показателем возможности творческого раскрытия ребёнка является положительное эмоциональное состояние, отсутствие повышенной тревожности и психоэмоционального напряжения на уроках и вне урока. Исходя из этого, учителю необходимо быть внимательным к эмоциональному состоянию учеников, наблюдая за ними, а также целесообразно проводить регулярно, несколько раз в год «измерение» психоэмоционального состояния ребёнка с помощью проективных методов-заданий:

1) Нарисуй своё настроение.

2) Отметь на «градуснике настроения» свою «температуру». «Градусник настроения» может быть нарисован в рабочей тетради учащихся на полях каждой страницы. Отметку уровня настроения на нём можно просить делать детей и в начале, и в конце урока, что станет «обратной связью» для учителя, еженедельно просматривающего тетради учащихся, их самоотчётом об

эмоциональном климате в классе и в душе каждого ребёнка.

Организация слушания музыки «по прочтении» их настроений в соответствии с фоновым состоянием может дать эффект катарсиса через усиление и проживание наполняющих детей эмоций, создавая своеобразную «психогимнастику» для чувств и способности к сочувствию в сопричастности и синтонировании эмоциональному состоянию друг друга.

Все эти благие влияния музыкальной деятельности могут быть реализованы только при условии сформированной внутренней мотивации учащихся к занятиям музыкальным искусством (это особый аспект, требующий специального рассмотрения), востребованности самим ребёнком получаемых умений и навыков владения музыкальным языком и интеллектом, а также при условии получения обучающимися «энерговывыгрыша», то есть достижений состояния «потока» (flow) или полёта и радости творчества, для чего у школьников должно быть множество возможностей, реализовать которые им должны помочь мудрые, терпеливые наставники.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Теплов, Б. М.* Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов. – М. : Наука, 2003. – 337 с.
2. *Мухина, В. С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) [Текст] / В. С. Мухина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Интел-флай, 2013. – 1088 с.
3. *Гачев, Г. Д.* Ментальности народов мира [Текст] / Г. Д. Гачев. – М. : Алгоритм ; Эксмо, 2008. – 544 с.
4. *Неменский, Б. М.* Педагогика искусства: Видеть, ведать и творить [Текст] /

- Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 2012. – 240 с.
5. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.
 6. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 90 с.
 7. *Асмолов, А. Г., Бурменская, Г. В., Володарская, И. А. и др.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
 8. *Ражников, В. Г.* Альбом настроений. В двух тетрадах [Текст] / В. Г. Ражников. – М. : б. и., 2000. – 210 с.
 9. *Торопова, А. В.* Мусическое познание и самосознание [Текст] / А. В. Торопова // Развитие личности. – 2014. – № 1. – С. 161–175.
 10. *Мелик-Пашаев, А. А.* Из опыта изучения эстетического отношения к действительности [Текст] // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 22–30.
 11. *Торренс, Е.* Тест креативности [Электронный ресурс] / Е. Торренс. – Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/577-test-kreativnosti-torrensa-diagnostika-tvorcheskogo-myshleniya> (дата обращения: 21.06.2016).
 12. *Csikszentmihalyi, M.* Flow: The Psychology of Optimal Experience [Text] / M. Csikszentmihalyi. – New York : Harper & Row, 1990. – 336 p.
 2. *Muhina V. S.* *Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty)*. 3-e izd., ispr. i dop. Moscow: Intel-flaj, 2013. 1088 p. (in Russian)
 3. *Gachev G. D.* *Mental'nosti narodov mira*. Moscow: Algoritm; Ehksmo, 2008. 544 p. (in Russian)
 4. *Nemenskij B. M.* *Pedagogika iskusstva: Videt', vedat' i tvorit'*. Moscow: Prosveshchenie, 2012. 240 p. (in Russian)
 5. *Vygotskij L. S.* *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moscow: Smysl; Ehksmo, 2005. 1136 p. (in Russian)
 6. *Vygotskij L. S.* *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 90 p. (in Russian)
 7. *Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. i dr.* *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli: posobie dlya uchitelya*. Pod red. A. G. Asmolova. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151 p. (in Russian)
 8. *Razhnikov V. G.* *Al'bom nastroenij. V dvuh tetradyah*. Moscow: б. и., 2000. 210 p. (in Russian)
 9. *Toropova A. V.* *Musicheskoe poznanie i samosoznanie*. In: *Razvitie lichnosti*. 2014. No. 1, pp. 161–175. (in Russian)
 - Melik-Pashaev A. A.* *Iz opyta izucheniya ehsteticheskogo otnosheniya k dejstvitel'nosti*. In: *Voprosy psihologii*. 1990. No. 5, pp. 22–30. (in Russian)
 10. *Torrens E.* *Test kreativnosti*. URL: <http://psycabi.net/testy/577-test-kreativnosti-torrensa-diagnostika-tvorcheskogo-myshleniya> (data obrashcheniya: 21.06.2016). (in Russian)
 11. *Csikszentmihalyi M.* *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row, 1990. 336 p.

REFERENCES

1. *Teplov B. M.* *Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej*. Moscow: Nauka, 2003. 337 p. (in Russian)

О РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

В. И. Петрушин,

Московский педагогический государственный университет

Аннотация. Эмоциональный интеллект рассматривается как духовная способность, связанная с пониманием человеком как своих переживаний, так и переживаний других людей. Умение управлять своими переживаниями составляет сущность эмоционального интеллекта. В статье раскрываются теория и практика развития эмоционального интеллекта средствами музыки. Алекситимия и аддикция являются антиподами положительного полюса эмоционального интеллекта, лежащими от него на противоположном конце шкалы. Низкая самооценка, неуверенность в себе, чувство вины и стыда переполняют внутренний мир алекситимиков и аддиктов, лишая их возможности нормально функционировать в социуме. Музыка при помощи своих выразительных средств способна моделировать основные эмоциональные состояния-переживания, а следовательно, может быть использована в качестве инструмента для развития эмоционального интеллекта. Музыкальные пластические упражнения, направленные на развитие способности к распознаванию эмоций и управлению ими, развивают эмоциональный интеллект.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, понимание и распознавание эмоций, моделирование эмоций средствами музыки, методы развития эмоционального интеллекта средствами музыки.

68

Abstract. Emotional intelligence is regarded as the spiritual ability related to a person's understanding of how their experiences and the experiences of other people. The ability to manage their feelings is the essence of emotional intelligence. The article reveals the theory and practice of emotional intelligence development by means of music. Alexithymia and addiction is defined as dependence on something or someone, are opposites of the positive role of emotional intelligence, lying him on the opposite end of the scale. Low self-esteem, self-doubt, feelings of guilt and shame overwhelm the inner world of alexithymia and addicts and deprive them of the normal functioning in society. Music with the help of his means of expression capable of modeling basic emotional States-feelings. This gives the opportunity to use music as a tool for the development of emotional intelligence. Musical and plastic exercises for developing the ability to recognize and manage emotions, can develop emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, understanding and recognition of emotions, modeling emotions by means of music, methods of development of emotional intelligence through music.

Смена общественного тренда

Современный мир, усложняющийся с каждым новым этапом своего развития, пронизан идеями рационального управления, не оставляющего без внимания ни одного явления быстротекущей жизни. Прошли годы, прежде чем точка зрения на рассматриваемую проблему сместилась в другую сторону. Теперь уже не столько сам интеллект, сколько его опосредованность эмоциональными переживаниями становится ведущим трендом научных исследований.

Эмоциональный интеллект – горячая тема в сегодняшних дискуссиях педагогов и психологов. Долгое время бытовало представление, что разумный человек – это тот, который достигает своих целей благодаря своему интеллекту, управляющему его поведением. Борьба голоса разума и голоса сердца, то есть требований, исходящих от условностей социума и желаний наивной души, происходит во внутреннем мире человека, мало доступном для неискущённого внешнего наблюдателя. Чаще всего в этой борьбе побеждает чувство, и в народной пословице, видимо, не зря говорится: «Ум у сердца в дураках».

В Библии, в Книге Притчей Соломоновых, мы находим примеры, относящиеся к сфере эмоционального интеллекта: «Кроткий ответ отвращает гнев, а оскорбительное слово возбуждает» (Притч. 15:1); «Долготерпеливый лучше храброго, а владеющий собой *лучше* завоевателя города» (Притч. 16:32) [1].

Простые житейские наблюдения свидетельствуют, что высокий уровень интеллекта далеко не всегда связан с представлениями, относящими-

ся к понятию «жизненный успех». Часто лица, не владеющие особыми академическими знаниями, добиваются в жизни больше, чем те, кого называют «ботаниками», «умниками» и «умницами». Оказывается, академические успехи – в школе, вузе – это ещё «не всё». Гораздо важнее умение чувствовать и понимать людей, находить с ними общий язык, завязывать контакты и знакомства, короче – располагать людей к себе.

Общественное мнение в наши дни всё чаще приходит к заключению, что в развитии личности как отдельного человека, так и группы единомышленников, в сплочении коллектива, в решении проблем эмоционального выгорания и в разрешении конфликтов любого уровня пальма первенства принадлежит не разуму, а эмоциям. От того, насколько точно и умело человек может распознавать свои эмоции и умно управлять ими, во многом зависит его жизненный успех.

Значение чувств (гнева, печали, радости) в ситуациях разного рода переживаний (обиды, зависти, ревности, несправедливости) привело к возникновению понятия *эмоциональный интеллект (ЭИ)*. Наличие этого образования как у отдельного человека, так и у целого коллектива помогает тому и другому создавать позитивный настрой, поддерживать дружеские контакты, обладать высокой работоспособностью и организовывать индивидуальную и совместную работу так, чтобы добиваться в ней значимых результатов.

Интеллект как особая характеристика личности в современной психологии рассматривается в трёх видах: коэффициент интеллекта (intelligence quotient – IQ), коэффициент эмоцио-

нальности (coefficient emotionality – EQ) и эмоциональный интеллект (emotional intelligence – EI) [2].

Первый вид интеллекта – показатель умственного развития, который может быть измерен при помощи соответствующих психологических тестов, таких, например, как ШТУР (Школьный тест умственного развития). Второй вид – показатель общего уровня эмоциональных проявлений, связанных с темпераментом. Третий – показатель способности человека принимать решения, обращаясь при этом к своим переживаниям и руководствуясь собственной интуицией.

Эмоции человека могут быть как помощниками, способствующими жизненному успеху, так и злейшим врагом, проваливающим грандиозные замыслы и планы. Так, неспособность справиться с завистью толкает человека на преступление, неумение преодолеть свой страх перед началом перспективного дела лишает человека возможных лавров победителя, а неумение справляться со своей ревностью может оставить человека без любви и потомства.

Эмоции, выходящие из-под контроля, – главный сюжет многих эпосов, драм и трагедий, романов и театральных постановок, показывающих, насколько слаб оказывается разум человека перед океаном страстей, бушующих и поднимающихся из глубин его души.

С другой стороны, эмоциональное выгорание, повсеместно наблюдаемое у многих наших современников, работающих в государственных и частных компаниях, в школах и больницах, в банках и страховых компаниях, – это своего рода плата членов социума за пренебрежение к сфере эмо-

ций и тем знаниям, которые касаются желаний души и велений сердца.

Как верно подметил М. Кетс де Врис в своей работе «Мистика лидерства. Руководство эмоциональным интеллектом», «капля эмоций может быть более эффективна, чем тонна фактов» [3, с. 46].

Из истории вопроса

В 30-е годы прошлого века Л. С. Выготский в своих работах указывал на наличие в сознании динамической смысловой системы, объединяющей в себе аффективные и интеллектуальные процессы. В 60-е годы взаимодействия эмоциональных и когнитивных процессов исследовали С. Л. Рубинштейн и А. А. Леонтьев, которые отмечали важность эмоций в исследовательском процессе и их влияние на результативность научной деятельности. Продолжая эти исследования, В. Д. Шадриков в работе «Психология деятельности и способности человека» использовал понятие «духовные способности», определив его как способности, направленные на познание других людей и возможность эффективно взаимодействовать с ними [4]. Духовные способности можно рассматривать как синоним эмоционального интеллекта, применяемый в рамках другой терминологии.

Тем не менее, несмотря на важные открытия отечественных психологов, исторически сложилось так, что пальма первенства в разработке проблем эмоционального интеллекта принадлежит американским учёным. В 1973 году американский психолог Питер Сифнеос, исследуя особенности эмоциональной сферы больных, имеющих психосоматические заболевания, обратил внимание на то, что таким

больным трудно выявлять и идентифицировать свои чувства и переживания. Подобные симптомы были обозначены им термином «алекситимия» [5]. Его составляющими стали три греческих слова: *a* – отрицание, *lexis* – слово, *thymos* – душа, чувство.

Алекситимикам, как было установлено П. Сифнеосом и его последователями, бывает сложно вербализовать свои чувства, то есть рассказать о том, что они испытывают при взаимодействии как с социумом, так и со своим внутренним миром. Им трудно отличить чувство голода от жажды, печали от скуки, недовольство собой от недовольства окружающими.

Налагаемые культурными нормами запреты на открытое проявление в социуме сильных чувств и страстей приводят человека к тяжелым неврозам, нередко заканчивающимся психосоматическими болезнями. Невыраженная эмоция, возникшая под влиянием разного рода конфликтов и стрессов, соматизируется, как бы «оседает» на каком-либо органе человеческого тела, что в конце концов приводит организм к заболеванию.

В зрелом возрасте под давлением неотработанных эмоций ослабевает иммунитет и, как следствие, возникают психосоматические заболевания. Инсульты и инфаркты, ишемическая болезнь сердца и сахарный диабет, бронхиальная астма и язвенный колит – вот далеко не полный перечень психосоматических заболеваний лиц, которые ради соблюдения общественных приличий ведут себя сдержанно, не выражая своих эмоций вовне. Это расплата за соблюдение правил одобряемого социального поведения.

На смену бесчувствию приходит оцепеняющее одиночество, когда че-

ловек болезненно ощущает свою оторванность от окружающего его мира. Например, пресловутый образ русских народных сказок – Спящая красавица. Не является ли этот образ проявлением метафорического симптома алекситимии, которая исчезает сама собой под влиянием сильного чувства, дающего человеку возможность возвращения к нормальной жизни?

Алекситимия, а также аддикция (зависимость от чего- или кого-либо) являются антиподами положительного полюса эмоционального интеллекта, лежащими от него на противоположном конце шкалы. Низкая самооценка, неуверенность в себе, чувство вины и стыда переполняют внутренний мир алекситимиков и аддиктов, лишая их возможности радоваться жизни.

Естественно ожидать, что избавление от этих опасных для здоровья симптомов должно начинаться с осознания человеком собственных эмоций. Далеко не случайно на психологических тренингах чаще всего звучит вопрос: «Что ты чувствуешь, когда это... (*вспоминаешь, делаешь, встречаешь, говоришь, слышишь, видишь*)?».

Американские психологи Дж. Мейер, П. Сэлловей, Д. Карузо предлагают рассматривать эмоциональный интеллект как особые способности, которые включают в себя глубокое постижение, оценку и выражение эмоций, а также способность понимания эмоций и управления ими. Всё это, вместе взятое, по их мнению, содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности. Исследователи выявили, что у разных людей умения и способности контролировать свои эмоции и понимать эмоции окружающих имеют разную степень выраженности [6, с. 197].

Особый интерес к проблеме вызвала вышедшая в 1995 году книга Д. Гоулмена «Эмоциональный интеллект», переведённая впоследствии более чем на 30 языков мира. К свойствам эмоционального интеллекта, выявленного в работах Дж. Мейера и П. Сэллоуэя, Д. Гоулмен добавил такие характеристики личности, как «способность выработать для себя мотивацию и настойчиво стремиться к достижению цели, несмотря на провалы; сдерживать порывы и откладывать получение удовлетворения; контролировать свои настроения и не давать страданию лишиться себя способности думать, сопереживать и надеяться; энтузиазм, настойчивость и обладание социальными навыками, облегчающими процесс взаимодействия» [7, с. 61].

Р. Бар-Он выделил пять сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью компонентами эмоционального интеллекта. Каждый из этих компонентов включает в себя несколько субкомпонентов:

- познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость;
- навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность;
- эффективное и конструктивное управление эмоциями;
- способность справляться со стрессами, вызываемыми переменами в жизни;
- преобладающее настроение: радость, оптимизм [8, с. 21].

Практическая польза развитого эмоционального интеллекта заключается в том, что лица, обладающие им,

характеризуются следующими просоциальными качествами. Эти люди:

- склонны ценить свои положительные свойства и уважать себя за это;
- принимают себя вне зависимости от своих достоинств или недостатков;
- независимы и склонны руководствоваться в жизни своими собственными целями, убеждениями, принципами и установками;
- обнаруживают тенденцию к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми;
- обладают способностью жить настоящим: переживать настоящий момент жизни во всей его полноте, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего [2, с. 110].

В 2004 году отечественный исследователь Д. В. Люсин предложил модель эмоционального интеллекта (ЭИ) и методику измерения данной способности на основе теста ЭИИ [9]. В предложенной им структуре эмоциональный интеллект разделён на два подвида – внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) и межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ). Понимание эмоций и управление ими, как показано в табл. 1, лежат в основе обеих разновидностей интеллекта.

Способность к *пониманию эмоций* (ПЭ) означает, что человек:

- может распознать эмоцию, то есть установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;
- может идентифицировать эмоцию, то есть установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение;

Таблица 1

Структура опросника ЭМИн

	МЭИ: межличностный ЭИ	ВЭИ: внутрличностный ЭИ
ПЭ: понимание эмоций	МП: понимание чужих эмоций	ВП: понимание своих эмоций
УЭ: управление эмоциями	МУ: управление чужими эмоциями	ВУ: управление своими эмоциями ВЭ: контроль экспрессии

● понимает причины появления данной эмоции и следствия, к которым она может привести.

Способность к *управлению эмоциями* (УЭ) означает, что человек способен:

- контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции;
- контролировать внешнее выражение эмоций;
- при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

Развитие эмоционального интеллекта при помощи музыки

Каждый вид искусства можно представить как способ обратной связи, при помощи которой человек передает вовне окружающим своё эмоциональное состояние. Если такой обратной связи нет, то невыраженное чувство, как уже было отмечено ранее, «застревает» в теле в виде мышечного напряжения, вызывая спазм кровеносных сосудов и деформацию осанки. Человек становится рабом своего чувства, подчиняется ему и совершает действия и поступки, идущие вразрез с нормами социального поведения. А выражая свои чувства и переживания вовне, в окружающий социум при помощи образов искусства, человек владеет своими чувствами, справляется со своими переживаниями, становится их хозяином.

Задачу воспитания чувств в традиционной советской школе решали предметы эстетического цикла. На уроках музыки, изобразительного искусства и литературы детей учили пониманию того, что есть прекрасное в жизни, что такое красота и гармония. Но при этом о существовании эмоционального интеллекта и о важности его в жизни человека, естественно, никто не знал и не говорил. Задача развития эмоционального интеллекта подрастающего поколения – это веяние времени, указывающее на то, что без понимания ребёнком собственных чувств и умения управлять ими в современном усложнённом социуме делать нечего.

К настоящему времени в сфере современного художественного образования приёмов и методов развития эмоционального интеллекта разработано много. Особенно в этом преуспели театральные школы и студии, в которых на основе идей К. С. Станиславского и М. Чехова создано много практических методик, делающих речь и движения актёра эмоционально-выразительными, доступными для понимания. В данной статье, говоря о развитии эмоционального интеллекта, мы ограничимся возможностями музыки, пантомимы и танца.

Коротко остановимся на преимуществах, которые приобретает учащийся

в процессе приобщения к различным видам музыкальной деятельности.

Занятия музыкой развивают не только физический, но и эмоциональный слух. Музыка, как её определял Б. В. Асафьев, – это «искусство интонируемого смысла» [10, с. 344]. Одна и та же речевая фраза, произнесённая с разной интонацией, может иметь разный смысл. Поэтому освоение навыка узнавания и передачи той или иной эмоции звуками музыки, инструментом или голосом певца – эффективный приём развития не только голоса, но и эмоционального интеллекта.

В повседневном общении владение интонацией произнесения и узнавание настроения собеседника по интонациям его голоса способствуют лучшему взаимопониманию. Понимание состояний и намерений человека без слов, только на основе интонации его высказывания, – чисто интуитивная способность и одновременно важнейшая характеристика эмоционального интеллекта личности. В музыкальном воспитании интонированию хорошие педагоги уделяют самое пристальное внимание.

Пение в хоре, игра в оркестре или в ансамбле развивают такое ценное свойство характера, как чувство товарищества и коллективизма. Слаженные совместные действия в исполнении музыкального произведения являются важнейшим условием создания художественного образа. Для достижения этой цели каждый участник музыкального коллектива должен уметь постоянно соразмерять свои собственные действия с действиями коллег. Без чувства коллективизма и ответственности за дело и за всё, что делается в оркестре или хоре, без развитого чувства исполнительской дис-

циплины трудно достичь сыгранности и силы художественного воздействия на слушателей.

Музыкантам приходится сталкиваться и с таким важным качеством личности, как самодисциплина, основанная на самоконтроле. Навык самодисциплины касается умения генерировать в себе те эмоции, которые необходимо выразить через музыкальное произведение, достойно его исполнить, а также быть готовым проявить своё мастерство к точно определённой дате выступления.

О моделировании эмоции средствами музыки

Авторская позиция относительно принципов моделирования эмоций средствами музыки на основе декартовой системы координат была охарактеризована в более ранних публикациях [11]. В настоящей статье ограничим рассмотрение этого аспекта данными, представленными в табл. 2, где показана связь конкретной эмоции с темпераментом и соответствующим им характером музыки. Обращаем внимание читателя на то, что для всех трёх явлений – темперамента, эмоции и музыки – общими являются одни и те же показатели темпа и лада.

Из табл. 2 следует, что эмоция печали, характерная для меланхолика, моделируется минорным ладом и медленным темпом; эмоции гнева, характерные для холерика, – быстрым темпом и минорным ладом; эмоции радости, характерные для сангвиника, – быстрым темпом и мажорным ладом. Состояние покоя (эмоция спокойствия) передаётся медленным темпом и мажорным ладом. Видно также и то, что проявления эмоционального интеллекта различны у людей с разным типом темперамента.

Связь эмоций с темпераментом человека и характером музыки*Минор*

<p>ПЕЧАЛЬ МЕЛАНХОЛИК</p> <p>Музыка медленная, грустная Чайковский, <i>Осенняя песня</i> <i>Медленно</i></p>	<p>ГНЕВ ХОЛЕРИК</p> <p>Музыка минорная, быстрая Шопен, <i>Этюд No. 12</i> <i>Быстро</i></p>
<p>СПОКОЙСТВИЕ ФЛЕГМАТИК</p> <p>Музыка медленная, мажорная Бородин, <i>Ноктюрн из струнного квартета</i></p>	<p>РАДОСТЬ САНГВИНИК</p> <p>Музыка быстрая, мажорная Бетховен, рондо «<i>Ярость по поводу утерянного гроша</i>»</p>

Мажор

Быстрая и лёгкая сообразительность сангвиника будет разительно отличаться от основательной тяжеловесности флегматика, а взрывная энергетика мысли холерика – от тонкой нюансировки переживаний меланхолика.

Простые наблюдения свидетельствуют о том, что лучше всего слушателем воспринимаются и переживаются эмоции, близкие его темпераменту. Для гармоничного развития человека важным условием оказывается владение эмоциями не только своего темперамента, но и всех других типов.

**Распознавание эмоций
и богатство словаря**

Очень важным моментом в развитии эмоционального интеллекта является богатство вербального словаря, при помощи которого слушатель может распознать и зафиксировать эмоцию, выраженную в музыке. Слово в этом случае играет роль маркера, который указывает на ту или иную эмоцию и даёт возможность отличить одну эмоцию от другой.

Хорошо известна гипотеза Сепира-Уорфа (гипотеза лингвистической

относительности), которая была разработана в 30-х годах прошлого века и согласно которой содержание и структура языка определяют характер мышления и способ познания реальности [12]. То, насколько человек может ясно увидеть и хорошо прочувствовать, зависит от богатства его словарного запаса. Если в его лексиконе нет конкретного слова, обозначающего то или иное переживание или его оттенков, то само переживание для субъекта оказывается смутным, неясным и непонятным. Именно поэтому обогащение словаря эмоций – важнейшее условие для развития эмоционального интеллекта.

Практический опыт общения с учащимися средней и высшей школы говорит о том, что значительное количество молодых людей часто с трудом находят слова, которыми они могли бы выразить свои чувства по поводу того или иного впечатления или события. Бедность используемого при этом словарного запаса при определении, например, характера прослушиваемой музыки, часто ограничивается пятью-шестью словами.

Связано это, вероятно, с тем, что в нашем образовании, как среднем, так и высшем, гуманитарное образование, нацеленное на развитие эмоциональной сферы человека и его личностных качеств, значительно отстаёт от естественнонаучного.

Для развития словарного запаса хорошо подходит список признаков эмоционального содержания музыки, разработанный известным российским психологом В. Г. Ражниковым [13]. Исследователю удалось сконцентрировать весь спектр человеческих переживаний, выражающих отношение человека к объекту, вокруг 27 модальностей, каждая из которых насчитывает, в свою очередь, от 10 до 30 признаков. Эти эмоции и их разнообразные оттенки особенно отчётливо воспринимаются и дифференцируются на примере музыки эпохи барокко и венских классиков, обладающей чётким ритмом и ладовой определённой.

В качестве примера приведём выявленные В. Г. Ражниковым несколько модальностей эмоций и их существенные признаки (даются выборочно):

- радостно: празднично, звонко, звучно, блестяще, бодро, игриво, бойко, ловко, ослепительно, лучисто, лучезарно, невесомо;

- торжественно: величественно, триумфально, победно, призывно, величаво, пышно, помпезно, грандиозно, значительно, роскошно, эффектно, открыто, озарённо, жизнерадостно;

- энергично: мужественно, решительно, смело, сильно, крепко, гордо, уверенно, с достоинством, настойчиво, неодолимо, неукротимо, неумолимо, отважно, маршеобразно, напористо, независимо, непокорно, самозабвенно [Там же, с. 136–140].

Важность подобного словаря для развития эмоциональной сферы как профессионального артиста, так и обычного человека заключается в том, что он помогает расширять сферу доступных эмоциональных переживаний через обогащение вербального словаря, обозначающего оттенки эмоций различных модальностей. В свою очередь, обогащение вербального словаря одновременно проясняет и расширяет границы переживаемых чувств. При этом сначала должны анализироваться ощущения, которые происходят в организме, и только затем осознаваться связанные с ним эмоции.

Приведём приёмы развития эмоционального интеллекта на музыкальных занятиях на основе танцевальных и пластических движений.

Примеры музыкальных и ритмических упражнений

1. Прохлопать в ладоши метроритм собственной текущей жизни.

2. Представить образ своего собственного «Я» и прохлопать его метроритм.

3. На ударных и шумовых музыкальных инструментах – бубнах, барабанах, трещотках, маракасах и др. – импровизировать ритмический рисунок, а затем и мелодию основных эмоциональных состояний: печали, радости, спокойствия и гнева.

4. То же задание выполнить в отношении выражения архетипов коллективного бессознательного – героя, матери, мудреца, ребёнка.

5. Импровизировать ритмический рисунок, а затем и мелодию основных природных стихий – земли, огня, воды, воздуха.

6. Импровизировать произнесение своего имени с различными инто-

нациями – радости, уныния, восторга, гнева и т. д.

7. Сочинять и воспроизводить в различных эмоциональных состояниях абстрактные стихотворения типа:

Фенора мега трани фога,
Беданис куртис парвин док,
Ачера морга фера турна,
Мешадра вона мергис спок.

Следует почувствовать тембровую краску гласных и согласных и то настроение, которое может за этим стоять. Например, гласная *a* – открытая, светлая, лёгкая, радостная. Гласная *y* – мрачная, приземлённая, тяжёлая.

Далее читать это стихотворение или стихи собственного сочинения в различных эмоциональных модальностях, используя словарь признаков характера звучаний В. Г. Ражникова: радостно, спокойно, элегично, властно, грозно, странно, дерзко и т. д.

8. Интонировать голосом эти же эмоциональные состояния без текста, превращая чтение стихотворения вслух в мелодическое интонирование.

9. Выполнить абстрактную импровизацию на фортепиано, передавая кластерами аккордов художественный образ, выражающий то или иное настроение.

10. Проговорить диалог Шустрика и Мямлика, которые собираются кататься на лыжах или на велосипедах.

11. Сделать этот же диалог бессловесным и мелодичным, интонируя голосом соответствующие смыслы. У Шустрика смысл интонирования будет передавать мотивационное стремление к получению радостных и приятных переживаний, у Мямлика – переживания опасения и сомнения.

12. Мелодизация и импровизация различных движений человека: «Про-

гулка», «Торжественное шествие», «Погоня» и т. д.

13. Мелодизация и импровизация голосом образов и движений животных: «Танец медведя», «Шустрый зайчик», «Хоровод белок», «Шествие черепашек» и т. д.

14. Импровизации мелодий на темы образов природы: «Весенний ветер», «Утро в лесу», «Разговор морских волн», «Восход солнца», «Далёкая звезда».

15. Сравнение собственного творчества с творчеством профессиональных композиторов, которые создавали музыку на те же образы. Такие произведения, как «Картинки с выставки» М. Мусоргского, «Времена года» П. Чайковского, «Карнавал животных» К. Сен-Санса, программные произведения Ф. Шуберта, Р. Шумана, дают для этого богатый материал.

16. Импровизации голосом и на инструменте мелодии на темы настроений картин изобразительного искусства, например: «Алёнушка» Васнецова, «Масленица» Кустодиева, «Золотая осень» Левитана.

17. Передавать содержание музыкального образа:

- в дирижировании и при прослушивании музыкального произведения;
- в цветных рисунках абстрактной живописи;
- в скульптурных композициях;
- в движениях танца;
- в тактильных ощущениях (поглаживании, пощипывании, покалывании, похлопывании, надавливании, растирании).

Хореографические и пластические упражнения

Танец – один из самых доступных и демократичных видов искусства, на

основе которого можно заниматься развитием практики выражения чувств. Приведём примеры тематических танцевальных упражнений, нацеленных на развитие эмоционального интеллекта.

Выполнять их следует в свободной форме. Главное в их исполнении не техническое совершенство движения, а свобода и спонтанность самовыражения самых разных чувств, возникающих в связи с переживанием как радостного, так и травматического опыта. Таким образом, через то или иное танцевальное движение жизнь проживается как бы дважды – в реальности и на уровне её символического выражения в танце. Это придаёт жизненному опыту необходимую законченность, полноту и осмысленность. Музыка для предлагаемых ниже танцев можно взять из репертуара эстрадно-симфонических оркестров под управлением Поля Мориа и Джеймса Ласти. Их музыка насыщена современными ритмами, богатством мелодий и отвечает требованиям самого высокого художественного вкуса. Очень экспрессивна и хорошо подходит для выражения в танце разнообразных чувств музыка аргентинского композитора Астора Пьяццолы.

Темы для танцев

1. *Визуальный танец.* В расслабленном состоянии, сидя или лёжа, представить себя танцующим. Следует держать в сознании одновременно два образа – танцующий и наблюдающий. Воспитывает в процессе самонаблюдения ощущение внутреннего локуса контроля.

2. *Танец частями тела.* Представить своё тело в полном покое, и только кисть одной руки может танцевать.

Далее – танцевать по отдельности всеми частями тела, вплоть до каждого пальца руки и ноги. Можно воспроизвести и парный танец – руки и ноги, шеи и таза и т. д.

3. *Танец с самим собой.* Танцевальные движения выполняются под музыкой перед зеркалом. Задание – представить, что вы видите себя впервые. Каково ваше впечатление? Как бы вы отнеслись к человеку, которого видите в зеркале? Что в вашем танце характеризует вашу индивидуальность и отличает от других? Поищите новые выражения лица, позы и движения для обогащения своих чувств.

4. *Танец на просторе.* Представить себя в окружении бесконечного свободного пространства – в космосе, океане, степи. Танцевать, растекаясь в пространстве, в котором тело теряет свои границы. Представлять, как личные проблемы уходят в бесконечность.

5. *Танец животных сил.* Представить себе животное, которое вам симпатично и на которое вы хотели бы походить. Войти в его образ и почувствовать с ним внутреннюю связь. Какие чувства в наибольшей мере подходят данному животному? Изобразите в танце его обычный день.

6. *Моё имя.* Для начала – на каждую букву своего имени подобрать определение, отражающее суть вашего характера. Далее – выразить в танце своё мироощущение, связанное со своим именем.

7. *Последний день.* Представьте, что наступил последний день вашей жизни и вы танцуете, передавая всё то, что человек мог бы в такой момент переживать. Постарайтесь в танце рассказать о вашей жизни, о том, чего вы достигли и не достигли, перед кем

вам надо покаяться и у кого попросить прощения.

8. *Танец новорождённого*. Представить себе, что вы только что родились и начинаете свою жизнь заново, с чистого листа. Посмотрите на мир ясными глазами ребёнка, будто видите его в первый раз.

9. *Танец «Визитная карточка»*. «Это Я, Господи».

10. *Танец любви*. Выразите в своём танце любовь к жизни, в которой вы – сама любовь, которая изливается из вашего сердца на весь окружающий мир.

11. *Танцы времён года*: «Осень», «Зима», «Весна», «Лето».

12. *Метаморфозы*. Танец превращений – танцы личинки, гусеницы, куколки и бабочки. На символическом уровне эти танцы отражают различные этапы становления и развития личности человека.

13. *Имитация в танце движений животных*: «Неповоротливый бегемот», «Проворная змейка», «Парящий орёл», «Шустрый заяц», «Медлительная черепаха» и т. д.

14. *Имитация в танце природных явлений и стихий*: «Растущий цветок», «Бег ручейка», «Танец морских волн», «Восход солнца», «Мерцающая звезда».

15. *Выразить в танце под музыку соответствующий характер основных архетипических образов* – героя, матери, мудреца, ребёнка.

Танцы в паре

1. *Вальс на ниточке*. Представить, что к носу партнёра прикреплена ниточка и за эту ниточку другой партнёр его «водит за нос».

2. *Танцы полярностей*. Здесь могут быть организованы такие взаимодействия, как «Мать и дитя», «Герой и его

противник», «Шустрик и Мямлик», «Мудрец и глупец».

3. Изобразите, какими могут быть походка и пластические движения у людей с разным темпераментом: меланхолик, флегматик, холерик, сангвиник.

4. *То же самое для людей, различных по характеру социальной роли*: «Важный господин», «Деловой бизнесмен», «Романтический влюблённый», «Топ-модель на подиуме».

5. Выразить при помощи мимики и пластики содержание басни или стихотворения, которое читается вслух чтецом.

6. *Статические композиции*: «Скульптуры Летнего сада в Санкт-Петербурге». Один человек в этом упражнении играет роль скульптура, другой – пластического материала. Задание – в создаваемой скульптуре выражать различные состояния и эмоции: «Противоборство», «Страх», «Возмущение», «Радость победы», «Восхищение», «Презрение».

7. *Динамическая скульптура* «Вечный двигатель». Один участник группы начинает произвольное движение, другой пристраивает своё движение к нему, продолжая и развивая его. В целом должна получиться целостная композиция, напоминающая работу сложного и хорошо отлаженного механизма. Движения могут быть представлены как чисто механистические, так и с выражением какой-либо эмоции (печаль, радость, гнев, спокойствие).

Мимические и пластические этюды

1. *Осознать ощущения в своём теле сначала невербально, а затем выразить их вербально, как если бы вы шли*:

- по скошенному лугу;
- по горячему песку;
- по раскалённым углям;
- по топкому болоту;

- против холодного ветра зимой;
- очень торопясь, пробираясь через толпу;
- после провала на экзамене;
- решая научную проблему;
- оцепенев от горя;
- после размолвки с любимым человеком;
- бурля от радости в предвкушении предстоящего свидания;
- молодой и здоровый, на спортивное состязание;
- старый и больной, к врачу.

2. *Выразить и показать ощущения человека:*

- от замерзания в стужу;
- от омовения холодной водой;
- от неги в тёплой ванне;
- от массажа веником в парной бане.

Эти упражнения желательно выполнять под музыкальное сопровождение, которое учащиеся могут выбрать по своему усмотрению. В процессе обсуждения можно выявить, какое музыкальное произведение наиболее подходит для выражения того или иного эмоционального состояния.

3. *Передать в движении, в мимике лица, в позах и жестах эмоции радости, гнева, печали, страха, презрения, отвращения, обиды, удивления.*

Это упражнение выполняется индивидуально, в парах и в скульптурных композициях.

Выводы

Эмоциональный интеллект – компонент человеческого сознания, который в современных условиях развития общества начинает занимать подobaющее ему место. По разным причинам значение эмоционального интеллекта для развития личности в течение долгого времени игнорирова-

лось. Общественный запрос на его развитие пришёл не из сфер педагогической общественности, а из сферы бизнеса, когда его практики обнаружили, что академические знания в чистом виде не работают так, как надо для достижения оптимальных результатов деятельности.

С точки зрения современной педагогики и психологии эстетическое воспитание вообще и музыкальное в частности не тот вид деятельности, который предлагается подрастающему поколению в качестве некоторого развлечения и отдохновения от напряжённых занятий на уроках естественнонаучного цикла. Так, к сожалению, рассуждает немалая часть наших педагогических кадров. Напомним таким учителям и особенно директорам школ, что без развитой сферы чувств, включающей в себя понимание и управление как собственными переживаниями, так и переживаниями других людей, личность не может быть признана гармонично развитой. Более того, такой человек рискует стать психологическим инвалидом, которого не спасут какие бы то ни было академические или профессиональные успехи. Без развитой сферы эмоционального интеллекта выпускники школ, технических училищ и вузов будут становиться алекситимиками и аддиктами, являя собой тяжелейшие случаи педагогического брака и социальной инвалидности.

В процессе индивидуальных и коллективных занятий музыкой, в которых развиваются эмоциональный слух и эмпатия, чувства такта и ритма, умение соотносить свои действия с действиями партнёров, задача формирования эмоционального интеллекта может быть успешно решена.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Притчи Соломона [Текст] // Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета. – М. : Изд-во Всесоюзного совета евангельских христиан-баптистов, 1968. – 925 с.
2. Андреева, И. Н. Азбука эмоционального интеллекта [Текст] / И. Н. Андреева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.
3. Kets de Vris, M. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта [Текст] / М. Кетс де Врис ; пер. с англ. – М. : Альпина Паблишер, 2011. – 280 с.
4. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] : учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
5. Sifneos, P. E. The prevalence of “alexithymic” characteristics in psychosomatic patients [Text] / P. E. Sifneos // *Psychotherapy and Psychosomatics*. – 1973. – Vol. 22. – No. 2. – P. 255–262.
6. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications [Text] / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // *Psychol. Inq.* – 2004. – Vol. 15. – No. 3. – P. 197–215.
7. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект [Текст] / Д. Гоулман. – М. : АСТ Москва ; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.
8. Bar-On, R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory [Text] / R. Bar-On; J. D. A. Parker (eds.) // *Handbook of emotional intelligence*. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P. 363–388.
9. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте [Текст] / Д. В. Люсин // *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
10. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс [Текст] / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
11. Петрушин, В. И. Принципы отражения действительности в искусстве на основе декартовой системы координат и их музыкально-педагогическая интерпретация [Текст] / В. И. Петрушин // *Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование»*. – 2014. – № 2 (6). – С. 59–69.
12. Бурас, М., Кронгауз, М. Жизнь и судьба гипотезы лингвистической относительности [Текст] / М. Бурас, М. Кронгауз // *Наука и жизнь*. – 2011. – № 8. – С. 66–72.
13. Ражников, В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике [Текст] / В. Г. Ражников. – М. : Музыка, 1989. – 141 с.
14. Гаранян, Н. Г., Холмогорова, А. Б. Концепция алекситимии [Текст] / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова // *Социальная и клиническая психиатрия*. – 2003. – Т. 13. – № 1. – С. 128–145.
15. Робертс, Р. Д., Мэттьюс, Дж., Зайднер, М., Люсин, Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике [Текст] / Р. Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д. В. Люсин // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. – Т. 1. – 2004. – № 4. – С. 3–26.

REFERENCES

1. Pritchki Solomona. In: *Bibliya. Knigi Svyashchennogo pisaniya Vethogo i Novogo Zave-ta*. Moscow: Izd-vo Vsesoyuznogo soveta evangel'skih hristian-baptistov, 1968. 925 p. (in Russian)
2. Andreeva I. N. *Azbuka ehmocional'nogo intellekta*. St. Petersburg: BHV-Peterburg, 2012. 288 p. (in Russian)
3. Kets de Vris M. *Mistika liderstva. Razvitie ehmocional'nogo intellekta*. Moscow: Al'pina Pablisher, 2011. 280 p. (in Russian)
4. Shadrikov V. D. *Psihologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka*. 2-e izd., pererab. i dop. Moscow: Logos, 1996. 320 p. (in Russian)
5. Sifneos P. E. The prevalence of “alexithymic” characteristics in psychosomatic patients. In: *Psychotherapy and Psychosomatics*. 1973. Vol. 22. No. 2, pp. 255–262.
6. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. In: *Psychol. Inq.* 2004. Vol. 15. No. 3, pp. 197–215.
7. Goulman D. *Ehmocional'nyj intellect*. Moscow: AST: AST Moskva; Vladimir: VKT, 2009. 478 p. (in Russian)

8. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. D. A. Parker (eds.). In: *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, pp. 363–388.
9. Lyusin D. V. Sovremennye predstavleniya ob ehmocional'nom intellekte. In: *Social'nyj intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya*. Pod red. D. V. Lyusina, D. V. Ushakova. Moscow: Izd-vo Instituta psihologii RAN, 2004, pp. 29–36. (in Russian)
10. Asaf'ev B. V. *Muzykal'naya forma kak process*. Leningrad: Muzyka, 1971. 376 p. (in Russian)
11. Petrushin V. I. Principy otrazheniya dejstvitel'nosti v iskusstve na osnove dekartovoj sistemy koordinat i ih muzykal'no-pedagogicheskaya interpretaciya. In: *Vestnik kafedry UNESKO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"*. 2014. No. 2 (6), pp. 59–69. (in Russian)
12. Buras M., Krongauz M. Zhizn' i sud'ba gipotezy lingvisticheskoj odnositel'nosti. In: *Nauka i zhizn'*. 2011. No. 8, pp. 66–72. (in Russian)
13. Razhnikov V. G. *Dialogi o muzykal'noj pedagogike*. Moscow: Muzyka, 1989. 141 p. (in Russian)
14. Garanyan N. G., Holmogorova A. B. Konceptiya aleksitimii. In: *Social'naya i klinicheskaya psihiatriya*. 2003. T. 13. No. 1, pp. 128–145. (in Russian)
15. Roberts R. D., Meht'yus Dzh., Zajdner M., Lyusin D. V. Ehmocional'nyj intellekt: problemy teorii, izmereniya i primeneniya na praktike. In: *Psihologiya. Zhurnal Vysšej shkoly ehkonomiki*. T. 1. 2004. No. 4, pp. 3–26. (in Russian)

РУССКОЕ НАЧАЛО В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ МУЗЫКЕ КАК ПРЕДМЕТ ОСВОЕНИЯ В УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ МУЗЫКАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Л. П. Казанцева,

Астраханская государственная консерватория

Аннотация. *Отправной точкой статьи стало понятие стиля как сопряжённости образно-художественного начала музыки и средств его воплощения. В соответствии с ним рассматривается одна компонента стиля – связанная с Россией тематика музыки западноевропейских композиторов. Концепт «русское» у европейских музыкантов дифференцируется как Мир (объединяющий среду бытия и общественный уклад жизни) – Человек (охватывающий личностные свойства и биографические события) – Музыка (закрывающая в себе акустические составляющие, композиторскую и исполнительскую техники работы с материалом как специальное художественное задание). Анализ названных предметностей вскрыл преобладание общественно-политической мотивации и профессиональной целесообразности над желанием постичь специфику среды обитания и глубинные национальные особенности россиянина. Эта – западноевропейская – тенденция существенно отличается от процесса национальной самоидентификации русских композиторов, внимание которых достаточно рано привлёк российский природный контекст, а главное – живущий в нём человек. Межкультурные общения посредством музыки – один из перспективных ракурсов обновления и обогащения современных учебных музыкально-исторических дисциплин.*

Ключевые слова: *стиль, европейские композиторы, русская музыка, предметность музыки, музыкально-историческое образование.*

83

Abstract. *The starting point of the article is the concept of style as the figurative and expressive beginning of music and music means of their implementation. According to it a style component is considered – related to the Russian composers of Western music theme. The concept of “Russiannes” from European musicians is differentiated as the world (unifying environment of being and social way of life) – Man (covering personal property and biographical events) – Music (enclosing composing and performing techniques for working with the material as a special artistic task). Analysis of these subjects revealed the prevalence of socio-political motivation and professional expediency over the desire to understand the specifics of the habitat and the deep national characteristics of the Russian. This – Western European – trend is significantly different from the process of national self-identification of Russian composers, which attracted early enough Russian natural context, and most importantly – a man living in it. Intercultural dialogue through music – one of the most promising perspectives updating and enriching the modern educational musical-historical disciplines.*

Keywords: *style, Western European composers, Russian music, objectivity of music, music and history education.*

Для композиторской практики традиционно сознательное воспроизведение признаков родного или неродного национального стиля. Отечественное музыковедение активно исследует проникновение «чужого» в «родную» культуру, скажем, западные, а в последнее время и восточные влияния на русскую музыку (А. Алябьева, М. Глинки, М. Ипполитова-Иванова, С. Рахманинова, А. Скрябина) [1–5]. Однако не менее познавательна и продуктивна для изучения иная постановка вопроса: как некое – в нашем случае русское – укоренённое национальное начало отображается в музыкальном творчестве представителей других культур.

Показательно, что обозначенный нами аспект практически отсутствует в современных учебных изданиях по истории музыки. Хотя он прочерчивается в фактологическом ключе в виде упоминания имён европейских музыкантов, приехавших в Россию гастролировать или преподавать в XVIII – XIX веках, вопрос об освоении европейцами русской культуры всё же не ставится.

Безусловно, взгляд на русскую культуру как источник творческого вдохновения композиторов, воспитанных другими культурами, не нов. Ещё с времён первых обобщающих работ о русском музыкальном искусстве академика Якоба фон Штелина [6] в отечественной литературе обнаруживаются многочисленные примеры того или иного русского элемента в музыке западных мастеров. Однако констатациями наличия такого элемента – словесного (программного названия, русского текста в опере, романсе) или музыкального (обработанной народной или авторской мело-

дии) – обращения к поставленному здесь вопросу, как правило, и ограничиваются без его содержательного анализа. Между тем вопрос этот необходимо рассматривать как проблему не только научную, но и достойную освоения в музыкально-историческом образовании, поскольку его изучение открывает перспективы формирования у студентов современных представлений о сложности и многообразии межнациональных процессов в искусстве, воспитания культурологической толерантности.

В монографических изданиях, посвящённых крупным персоналиям, таким как Й. Гайдн, Л. ван Бетховен, «русским» произведениям отдаётся должное как периферии композиторского стиля, хотя такие опусы порой и подвергаются довольно тщательно анализу [7; 8].

Более того, само по себе явление – отображение русского начала как особой творческой задачи – фигурирует в отечественном музыкознании едва ли не как реальность исключительно далёкого исторического прошлого, периода становления отечественной профессиональной музыки в XVIII – начале XIX века и массового наплыва иностранных специалистов в Россию. Многие же опусы более позднего времени, вплоть до появляющихся в наши дни, упорно, за редкими исключениями (как, например связанные с биографией И. Штрауса [9] или Б. Бриттена [10]), обычно не замечаются музыковедами.

Видится всё же, что «экскурсы» иностранных музыкантов в русское, даже порой не возвышающимися над экспериментами или откровенно конъюнктурными подношениями, не только вносят дополнительные оттен-

ки в многоцветную палитру русской музыки. Они также способны немало сказать о том, как выглядит русская музыкальная культура в обширном и многоликом азиатско-европейском культурном пространстве. Если же говорить о нынешнем культурном континенте, наполненном разнообразными национально-стилевыми пересечениями и рефлексиями, то вопрос о восприятии и трактовке творческой личностью не его родной – другой культуры становится как нельзя более актуальным.

Разумеется, русская музыкальная культура в качестве творчески осмысляемого инонационального начала – явление, порождающее немало вспомогательных и взаимосвязанных вопросов. Один из них – историческая эволюция интереса к специфике русской музыки, в свете которого проступают «приливы», как это было заметно в XVIII – начале XIX века, и угасания. Другой вопрос – степень адекватности, то есть колебания в «меткости попадания» от максимальной точности (как правило, при длительном нахождении западноевропейского композитора в русской национальной культуре) до весьма отдалённого сходства (когда «русское» видится скорее как экзотическое). В качестве ещё одного вопроса назовём способы и приёмы запечатления русского начала. Небезынтересны также разнообразные творческие влияния российских композиторов на западных коллег. Не продолжая перечень вопросов, порождаемых крупной темой осмысления русского начала, сосредоточимся лишь на одном из них: как постигается стиль русской музыки европейскими композиторами.

Посмотреть на него можно с двух сторон: с точки зрения творчества

композитора, вознамерившегося проникнуть в чужой для него стиль, и – изнутри русской музыки. Первая исследовательская позиция локализует нас в пределах индивидуального стиля европейского мастера и его национальной составляющей, обогащаемой инонациональными элементами, и обычно реализуется при монографическом исследовании творчества тех или иных музыкантов. Вторая же сопряжена с пребыванием в границах целостной национальной музыкальной культуры (в данном случае русской) и атрибуцией её признаков в творчестве западноевропейских композиторов. Поскольку последняя, насколько известно, не становилась предметом исследования, именно она и стала здесь определяющей.

Ставя вопрос о внедрении стиливых черт русской музыки в творчество европейских композиторов, необходимо исходить из понятия стиля. Многие авторитетные музыковеды (Б. В. Асафьев [11, с. 139], Е. В. Назайкинский [12], С. С. Скребков [13], М. К. Михайлов [14] и др.) считают стиль системообразующим качеством. Перспективным для данного исследования также видится обращение к взглядам на стиль Л. А. Мазеля [15], В. В. Медушевского [16], Е. Г. Шевлякова [17], А. И. Николаевой [18] как систематизацию, гармонизацию отношений, сопряжённость образно-художественного начала музыки и средств его воплощения.

В опоре на такое понимание стиля можно выявить признаки стиля национальной (русской) музыкальной культуры. Отвечая на вопрос, что именно или какая тематика, какая присущая русской музыке «предметность» отображается иностранными

авторами, целесообразно прибегнуть к систематизации этой чрезвычайно, едва ли не бесконечно обширной сферы. Одна из таких систематизаций принадлежит Н. А. Гавриловой [19, с. 2], которая рассматривает национальный стиль в системе «природа – общество – человек – культура», в показанной М. С. Каганом онтологической картине бытия [20].

В нашем случае более продуктивной представляется онтология музыки как вида искусства, сложившаяся в теории музыкального содержания [21]. В отличие от предложенной М. С. Каганом, в ней «природа» и «общество» объединены в «мир». При этом особо выделена – в «музыку» – способность и потребность искусства рассказывать о себе самом. Таким образом, оформляется триада концептов. Трактующая здесь как система предметности, она охватывает собою «Мир – Человека – Музыку».

Если эту триаду спроецировать на вопрос о воплощении русского в творчестве представителей других музыкальных культур, то можно сделать следующие наблюдения.

Мир, объединяющий среду бытия и общественный уклад жизни, представлен следующим образом. Западные мастера улавливают, прежде всего, импульсы, посылаемые обществом. Разнообразные формы общественной жизни – придворный протокол, салонное времяпрепровождение, массовое увеселение, домашний досуг и другие – интенсивно обеспечивались музыкой прибывавших ещё в прошлые столетия в Россию иностранных музыкантов, всячески подчёркивающих свою лояльность к чуждой для них культуре.

События большой общественной важности (коронования, военные

успехи, особенно в сражениях 1812 года) и связанные с крупными государственными фигурами (царедворцами, полководцами) находили непосредственный или дистанцированный (столетие войны с Наполеоном) музыкальный отклик. В начале XIX века таким событием, бесспорно, была война 1812 года России с наполеоновскими войсками. В музыкальных композициях того времени развёртываются рапсодично сменяющие друг друга эпизоды военных действий, как например, взятие Парижа в «исторической пьесе» «Сражение при Сен-Шомоне и вступление в Париж Их Величеств Императора России и Короля Пруссии во главе союзных войск» (напечатанной в 1814 году в Петербурге) итальянского композитора и нотоиздателя, с 1804 года живущего в Париже, Антонио Пачини (Antonio Francesco Gaetano Saverio Pacini, 1778–1866). В них военные события сопровождаются чувствами горя от утраты или радости победы, явственные в фортепианной фантазии немецкого пианиста, дирижёра и композитора Даниэля Штейбельта (Daniel Steibelt, 1765–1823) «Изображение объятой пламенем Москвы», посвящённой «Россиянам Двора его И. В.», в его же «Возвращении русской кавалерии в Санкт-Петербург 18 октября 1814 года». Итальянский композитор, дирижёр, органист и вокальный педагог Катерино Альбертович Кавос (Catariño Camillo Cavos, 1775–1840) прославляет подвиг россиян в «Патриотических куплетах для русских войск, вернувшихся с победой из Франции» (1815). И во время Отечественной войны, и затем столетие спустя, когда праздновался юбилей её славного окончания, исполняется и публикует-

ся также много военных торжественных маршей большей частью безвестных ныне авторов.

Отмечены музыкальными премьерами и другие военные триумфы России. Охотно сочинял подобные произведения приглашённый в Россию итальянец Джузеппе Сартти (Giuseppe Sarti, 1729–1802). Таковы его оратория «Тебе, Бога, хвалим» на взятие русской армией Очакова (1789) для трёхсот певцов и инструменталистов, церковных колоколов и пушек; кантата «Слава в вышних Богу» на окончание русско-турецкой войны (1792). Военная тематика нашла своё воплощение в инструментальных композициях или крупных хоровых полотнах. В названные и подобные им пьесы жизнь россиянина входит благодаря программным названиям, а также множеству звукоподражательно-иллюстративных подробностей.

Исторически значимыми были и такие крупные политические акции, как коронации, государственные или частные визиты царствующих особ в страны Европы. Они также стали поводом для появления музыкальных произведений. Целый ряд «русских» опусов, инспирированных общественно важными событиями, принадлежит Иоганну Штраусу-сыну, чьи взаимоотношения с Россией могли бы стать темой отдельного исследования. В ознаменование присутствия в Вене Их Императорских Высочеств Великих князей Николая и Михаила, сопровождавших отца, императора Николая I в его поездке в Вену в 1852 году, Иоганн Штраус сочинил «Марш великих князей» ор. 107, а для коронации в 1856 году императрицы Марии Александровны – «Коронационный марш» ор. 183 и вальс «Коронационные пес-

нопения» ор. 184, в который вплёл русские мелодии. Коронацию Павла I Джузеппе Сартти сопровождал кантатой «Гений России» (1797). Немецкий композитор и пианист, в своё время завоевавший популярность лёгкой музыкой и фортепианными переложениями оркестровых произведений, а ныне в основном известный как автор *Vorschule im Klavierspiel* («Начальной школы игры на фортепиано») ор. 101 (1851), Фердинанд Бейер (Ferdinand Beyer, 1803–1863) написал пьесу под названием «Радость Москвы: торжественный марш по случаю въезда Их Императорских Высочеств государя наследника цесаревича Александра Александровича и государыни цесаревны Марии Фёдоровны»; Адольф Львович Гензелт (Adolph von Henselt, 1814–1889) – Марш на коронацию Александра II для фортепиано ор. 35 (1856). Не секрет, что произведения «по случаю», то есть приуроченные к какому-либо событию государственной важности, как правило, носят прагматический, «этикетный» характер. Торжественно-декларативно они прославляют крупную государственную фигуру или русский народ и особой художественной ценностью обычно не представляют.

В тематике, связанной с Россией, заметное место приобрела личность царя Петра I, которому посвятил свою ораторию «Пётр Великий» (1831) музыкальный теоретик, педагог и композитор Иоганн Леопольд (Иван Иванович, Леопольд Иванович) Фукс (Johann Leopold Fuchs, 1785–1853). Европейским композиторам явно пришёлся по нраву эпизод (скорее всего, вымышленный) из русского прошлого, описанный Вольтером в «Истории Петра I»: во время Великого посольства в Голландию в 1697

году молодой царь изучал кораблестроение в г. Саардаме под именем Ивана Михайлова и работал как плотник. На этот сюжет были написаны комическая опера «Пётр Великий» (1790) Андре Гретри (André-Ernest-Modeste Grétry), опера «Юность Петра Великого» (1794–1814?) Йозефа Вайгля (Joseph Weigl), зингшпиль «Царь-плотник, или Достоинство женщины» (1814) Карла Августа фон Лихтенштейна (Karl August Lichtenstein), «Саардамский бургомистр» (1818) Генри Бишопа (Henry Rowley Bishop), комическая опера «Пётр Великий, царь русский, или Ливонский плотник» (1819) и «Саардамский бургомистр» (1827) Гаэтано Доницетти, драма-буффо «Пётр Великий, или Муки ревности» (1824) Николая Ваккаи (Nicola Vaccai), водевиль «Бургомистр Саардама, или Два Петра» Мельвиля (Анн Оноре Жозеф Дюверье де Мельвиль), Ж. Буари и Ж. Мерле, оперетта «Царь и плотник» (1837) Альберта Лорцинга (Albert Lortzing), комическая опера «Северная звезда» (1854) Джакомо Мейербера и другие произведения. Как нетрудно заметить, все театральные версии выдержаны в комическом ключе и на серьёзное углубление в русскую историю или неоднозначную личность русского царя не претендуют.

Тематика большого общественно-исторического звучания не исчезает и сегодня. Подтверждение тому – пьеса известного британского дирижёра и художественного руководителя Belmont Ensemble в Лондоне, композитора Питера Дайсона (Peter G. Dyson, род. в 1949 г.) «В Чечне. Тридцать тысяч, и счёт продолжается» (In Chechnya, Thirty Thousand and Still Counting) для духовых, ударных и пулемёта, 1996).

Итак, «русская» музыка европейских композиторов запечатлевает разные грани бытия. Примечательно, однако, что при этом в ней практически не нашла отражение непосредственная среда обитания россиянина – природа (возможно, потому, что «варяги» жили в столицах и фактически не знали и не чувствовали русской природы). Даже заявленное в названии пяти картин для духовых, ударных и струнных Питера Дайсона пейзажирование – «Ленинградские пейзажи, увиденные через окно» (Leningrad Landscapes, viewed through a window, 2010) – на самом деле оборачивается эмоциональными рефлексиями (1 вид. Непринуждённо; 2 вид. Ностальгически; 3 вид. Мощно; 4 вид. Нежно; 5 вид. Энергично).

Человек – «предметная» сфера, наиболее обстоятельно и глубоко разрабатываемая музыкой как видом искусства. Хорошо известны и не требуют особых доказательств возможности музыки в отображении не только эмоционально-чувственного начала, но и других свойств личности: темперамента, возраста, мышления, менталитета, мировоззрения и т. д. Однако в качестве представителя нации человек достаточно трудно поддаётся запечатлению западноевропейским музыкантом. Безусловно, знаковые для россиянина эмоции – «то разгулье удалое, то сердечная тоска» (А. Пушкин) – опознаются в такой музыке. Как правило, они моделируются при помощи цитирования эмоционально ярких фольклорных или авторских мелодий. Тем не менее другие стороны личности остаются нераскрытыми, а «загадочная русская душа» – фактически непознанной. И такое положение вещей существенно отличается от параллельно

протекающего процесса становления и укрепления самосознания российских музыкантов, которых рано стала интересовать именно человеческая компонента родной земли, доказательством чему служат искренние эмоции, запечатлённые в многочисленных вокальных миниатюрах.

Музыка – её акустические составляющие, композиторская и исполнительская техника работы с материалом и другие формы самопознания – также немаловажная предметная область, способная стать художественным заданием музыкального произведения. Основательно осваиваемое в жанрах этюда, вокализа, сольфеджио, мелодии и особенно тщательно разрабатываемое в музыкальной современности (хотя бы в исканиях звука Софии Губайдулиной), это направление оказалось привлекательным и для европейских мастеров в их профессиональном подходе к русской культуре. Здесь довольно часто просматриваются такие обозначения специфически национального, как заимствованный фольклорный или авторский тематизм, закрепившиеся в русской музыке жанровые модели.

Свои «русские» опусы, особенно многочисленные вариации и фантазии для фортепиано и других инструментов, иностранные авторы часто основывают на заимствованных – фольклорных и близких к ним авторских мелодиях. Заметно, что при освоении музыкальных артефактов России среди заимствованных преобладают напевы, распространённые в городском быту, встречаются военные сигналы (в «Военном дозоре» Рихарда Эйленберга, «Казацком рондо» Генри Герца, батальных пьесах по событиям 1812 года, многочисленных маршах).

Крестьянский же фольклор приходит сюда со страниц опубликованных сборников, в «аутентичном» виде он западным мастерам практически не известен. Достаточно сказать, что никто из них не занимался сборением подлинных фольклорных образцов (исключение составляет швед Вильгельм Гартевельд, в 1906 году предпринявший путешествие по Сибири с целью собирания песен тюремных и «каторжных», а также посвящённых Отечественной войне 1812 года). Отдадим должное И. Прачу, составителю «Собрания народных русских песен с их голосами» (1790), которое питало фольклорными источниками и западноевропейских, и российских композиторов. Несложно догадаться, что при такой ситуации некоторые пласты фольклора остаются не востребованными, и это существенно отличается от практики углубления русских музыкантов в древние или менее актуальные в быту области фольклора (вспомним об архаике духовных песнопений у С. Рахманинова, частушке у Р. Щедрина).

Анализ заимствований показывает, что среди них есть особо любимые иностранными музыкантами. Это гимн А. Львова «Боже, Царя храни!», романсы «Красный сарафан» А. Варламова и «Соловей» А. Алябьева, наигрыш «Камаринская», украинская песня «Їхав козак за Дунай». Некоторые из названных мелодий были настолько популярны, что считались фольклорными. Именно так трактовали в названиях своих опусов многие западные авторы «Красный сарафан» А. Варламова. Практически длительное время тема романса играла роль «визитной карточки» русской музыки. Национально-эмблематический ста-

тус мелодии Варламова (в глазах иностранца) подтверждается опытом австрийского пианиста и композитора Сигизмунда Тальберга (Sigismund Thalberg, 1812–1871), соединившего в Вариациях на две русские песни для фортепиано оп. 17 (1836) тему «Красный сарафан» и гимн «Боже, Царя храни!».

Обращает на себя внимание и отношение к собственно гимну А. Львова на слова В. Жуковского «Боже, Царя храни!». Длительное время (1833–1917), олицетворяя собою Россию, гимн и в ряде инструментальных композиций сохраняет присущую ему величественность, соответствующую высокому государственному статусу. Однако освобождённый от словесного текста (возможно даже, именно по этой причине), он нередко теряет свой ритуальный пафос и звучит как бытовая песня или же помещается в контекст непритязательной бытовой музыки. Последнее произошло в «русской мазурке» «Царица» (1885?) французского композитора и дирижёра Луи Гастона Ганна (Louis-Gaston Ganne, 1862–1923), в начале которой после фанфар дважды проводится тема «Боже, Царя храни!», а далее появляется никак не связанная с нею блестящая, игривая салонная музыка. Карл Черни счёл возможным поместить под номером 7 «Русский гимн» среди «Вальса эльфов», «Маленького барабана», «Венецианского карнавала» и других программных пьес в фортепианном цикле «Увеселение молодых любителей, маленькие и блестящие развлечения в виде рондо и вариаций для фортепиано» оп. 825. Явно нивелировка жанра до салонной инструментальной музыки в «Фантазии на русский национальный гимн»

оп. 15 итальянского гитариста и композитора Пьетро Петтолетти (Pietro Pettoletti, ок. 1795 – ок. 1870), предназначенной для гитары. Лихие притоптывания и пританцовывания слышны в звучании песни-гимна в предпоследнем разделе кадрили «Николай» оп. 65 (1849) Иоганна Штрауса.

«Обытовление» государственного гимна из сегодняшнего дня при нормативной для современности жёсткой социокультурной локализации музыкального символа страны может показаться неуважительным снижением жанра, особенно недопустимым в деянии иностранного подданного. Однако в XIX веке столь смелые жанровые метаморфозы гимна вряд ли задевали патриотические чувства россиянина. Вот что говорит А. Ф. Львов в своих «Записках» о сочинении гимна: «Задача эта показалась мне весьма трудною, когда я вспоминал о величественном гимне английском “God, Save the King!”, об оригинальном гимне французов и умилительном гимне австрийском. Несколько времени мысль эта бродила у меня в голове. Я чувствовал надобность написать гимн величественный, сильный, чувствительный, для всякого понятный, имеющий отпечаток национальности, годный для церкви, годный для войска, годный для народа, от учёного до невежды» [22].

Как видно из характеристик Львова разных гимнов, в том числе и отечественного – как патриотической песни, а не подобного скипетру и державе высокого символа России; из лояльного отношения россиян к предыдущему гимну (с 1816 по 1833 год) – «Молитве русских» с русским текстом В. Жуковского и английской (!) музыкой “God, Save the King!”, который затем на долгие годы уступил место напеву «Боже,

Царя храни!»; из весьма широкой пространственности преодолевшего границы национальных сообществ и государств “God, Save the King!”), служившего гимном британской и норвежской королевской семьи, Британского государства, Канады, Австралии, Новой Зеландии, Германской империи (1871–1918) и некоторых других стран; из стойкой традиции вариационных и фантазийных инструментальных преобразований гимна “God, Save the King!” множеством композиторов (Бетховеном, Вебером, Гуммелем, Дюссекком, Калькбреннером, Листом, Паганини, Регером, Тальбергом, Франком, Черни и другими) – «Боже, Царя храни!» воспринимался в нашей стране (да и в мире) не только как олицетворение российской государственности, он трактовался как торжественная песня гораздо более универсального порядка.

Приобщение к русской музыкальной культуре постоянно сопряжено и с культивированием традиционных для неё жанров. Здесь примечательно то, что в большом числе музыкальных произведений западноевропейских авторов «русское» фигурирует как лирическая песня или же как танец или инструментальный наигрыш, также, как известно, не чуждых россиянину. Очевидно, именно сердечная песенная лирика, по мнению представителей других культур, в большей степени соответствует коренным свойствам менталитета русского человека. Россиянин видится иностранцу скорее своей лирической, душевной гранью, хотя нередко лирическая песенность сменяется быстрым танцем, что, впрочем, встречается в образно-жанровых моделях многих культур как временная развёртка некой исчерпывающей целостности «медленное/бы-

строе», «индивидуальное/коллективное», «субъективное/объективное».

Жанровый прототип лирических опусов отыскивается поначалу в так называемой «русской песне» – лирическом произведении в куплетной или строфической форме для голоса с инструментальным сопровождением на слова русских поэтов (А. П. Сумарокова, Г. Р. Державина, Ю. А. Нелединского-Мелецкого, И. И. Дмитриева и др.), а позже, в начале XIX века, в её преемнике – русском романсе. Некоторые сочинения иностранных авторов так и озаглавлены: «Русская песня» Фердинанда Давида – Ференца Листа для фортепиано, «Русские песни» для виолончели и фортепиано Эдуарда Лало.

В сравнении с вокальной или хоровой песней и её инструментальной обработкой значительно меньше фигурирует в творчестве европейца духовное песнопение, и здесь особо примечательно наследие Джузеппе Сартти. Духовные опусы итальянского мастера «Ныне силы небесные», «Господи, помилуй» и другие следует оценивать как серьёзное творческое намерение, искреннюю попытку проникнуть в музыкальную культуру нашей страны. Рядом с опытами в духовных жанрах Сартти можно поставить также хоровые концерты Балтазара Галуппи, чьи хоровые концерты «долго держались в репертуаре наших церковных хоров» [23, с. 124]. Необходимо, впрочем, констатировать, что меньший интерес европейца к жанрам отечественной духовной музыки вполне естествен и обусловлен его дистанцированностью от православия как религиозного вероисповедания.

Таким образом, мы видим, что предметный аспект русской культуры

безусловно открывается европейцу, но осваивается неравномерно. Обще-ственно-политическая мотивация (доходящая до откровенной конъюнктурности) и профессиональная целесообразность в его опусах значительно преобладают над желанием постичь специфику среды обитания и глубинные национальные особенности личности. Сказанное существенно отличается от процесса национальной самоидентификации русских композиторов, которых, помимо общественно важных событий и профессионального мастерства, достаточно рано привлек природный контекст, а главное – живущий в нём человек.

Высказанные ранее наблюдения открывают возможности осмысления в учебном процессе ряда явлений, показательных как для европейской, так и для русской культуры. Одно из них – сходные, казалось бы, творческие устремления, получающие, однако, разные культурологические статусы. Таковы, например, оперные версии одного и того же сюжета – легендарного подвига русского крестьянина – в «Иване Сусанине» К. Кавоса и «Жизни за царя» М. Глинки. Для понимания обучающихся специфики национальной культуры полезным окажется выявление причин, по которым первая из названных опер осталась в истории лишь как предтеча второй, заложившей основы профессиональной композиторской школы. Такое же положение складывается в области вариаций на русскую народную мелодию – десятки, если не сотни, подобных опусов иностранных авторов канули в Лету, в то время как «Камаринская» Глинки остаётся незабываемым шедевром русского симфонизма.

Ещё один ракурс выводит на национальную идентификацию компози-

тора, обращающегося к чужой национальной культуре, и в частности – языку, композиторской технике. Европейские музыканты, безусловно, пользовались достижениями европейской музыкальной практики и оставались в пространстве европейской музыки, что всегда ощутимо в их «русских» опусах. Но можно ли считать фактом русской культуры приближение, например, Бриттена к стилистике Шостаковича в оркестровых «Русских похоронах»? Подобная проблема может быть поставлена в контексте студенческого семинара и по отношению к русским музыкантам, ассимилирующим технологические завоевания европейцев в своём творчестве, – Глинке, Шостаковичу и многим другим.

Наконец, в рамках учебного курса истории музыки, равно как и академического исследования, небезынтересен вопрос о том, что позволяет причислять (и насколько это правомерно?) «инонациональные» опусы к «титальной» национальной культуре. Так, например, «испанские» произведения Глинки, Чайковского, Римского-Корсакова и других авторов – к русской музыкальной классике.

Сформулированные вопросы, разумеется, требуют специального обсуждения в аспектах как музыковедческом, так и музыкально-педагогическом. Здесь же важно подчеркнуть не только их очевидную научную перспективность, но и неоспоримую практическую значимость для музыкально-исторического образования. Проблемная ситуация способна пробудить активное мышление студента и предопределить самостоятельную инициативу в освоении материала и формировании оценки неоднозначных культурологических процессов.

**СПИСОК ИСТОЧНИКОВ
И ЛИТЕРАТУРЫ**

1. *Васильев, Ю. В.* Рахманинов и джаз [Текст] / Ю. В. Васильев // С. В. Рахманинов. К 120-летию со дня рождения (1873–1993) : науч. тр. / Московская гос. консерватория ; ред.-сост. А. И. Кандинский. – М. : Московская консерватория НТЦ «Консерватория», 1995. – С. 172–184.
2. *Димитриади, Н. Б.* Некоторые стилевые особенности русской музыки о Востоке [Текст] / Н. Б. Димитриади // Вопросы теории и эстетики музыки. – Вып. 13 / отв. ред. Л. Н. Раабен. – Л. : Музыка, 1974. – С. 106–125.
3. *Ливанова, Т. Н.* Очерки и материалы по истории русской музыкальной культуры [Текст] / Т. Н. Ливанова. – М. : Искусство, 1938. – 359 с.
4. *Рахимова, Д. А.* Ориентализм в музыке С. В. Рахманинова [Текст] : автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Д. А. Рахимова. – СПб., 2011. – 18 с.
5. *Соколов, Н. Н.* Тема Востока в симфоническом творчестве М. М. Ипполитова-Иванова и традиции русского ориентального симфонизма [Текст] : автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Н. Н. Соколов. – Ростов н/Д, 1997. – 26 с.
6. *Штелин, Я.* Музыка и балет в России XVIII века [Текст] / Я. Штелин. – Л. : Тритон, 1935. – 190 с.
7. *Новак, Л.* Йозеф Гайдн. Жизнь, творчество, историческое значение [Текст] / Л. Новак ; пер. с нем. Д. Каравкина и Вс. Розанова. – М. : Музыка, 1973. – 447 с.
8. *Кириллина, Л. В.* Бетховен. Жизнь и творчество [Текст] / Л. В. Кириллина. – Т. 2. – М. : НИЦ «Московская консерватория», 2009. – 53 с.
9. *Мейлих, Е. И.* Иоганн Штраус: Из истории венского вальса [Текст] / Е. И. Мейлих. – 4-е изд., доп. – Л. : Музыка, 1975. – 208 с.
10. *Ковнацкая, Л. Г.* Бенджамин Бриттен [Текст] / Л. Г. Ковнацкая. – М. : Сов. композитор, 1974. – 391 с.
11. *Асафьев, Б. В.* Путеводитель по концертам [Текст] / Б. В. Асафьев. – М. : Музыка, 1978. – 199 с.
12. *Назайкинский, Е. В.* Стиль и жанр в музыке [Текст] / Е. В. Назайкинский. – М. : Владос, 2003. – 248 с.
13. *Скребков, С. С.* Художественные принципы музыкальных стилей [Текст] / С. С. Скребков. – М. : Музыка, 1973. – 447 с.
14. *Михайлов, М. К.* Стиль в музыке. Статьи и фрагменты [Текст] / М. К. Михайлов. – Л. : Музыка, Ленингр. отд., 1981. – 262 с.
15. *Мазель, Л. А.* Строение музыкальных произведений [Текст] / Л. А. Мазель. – М. : Музыка, 1979. – 534 с.
16. *Медушевский, В. В.* Музыкальный стиль как семиотический объект [Текст] / В. В. Медушевский // Советская музыка. – 1979. – № 3. – С. 30–39.
17. *Шевляков, Е. Г.* Стиль как динамичная система отношений [Текст] / Е. Г. Шевляков // Стилиевые искания в музыке 70–80-х годов XX века : сб. ст. – Ростов н/Д: Изд-во РГК, 1994. – С. 21–34.
18. *Николаева, А. И.* Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. И. Николаева. – М., 2004. – 52 с.
19. *Гаврилова, Н. А.* Проблема национального в музыке XX века: Чехия и Словакия [Текст] : автореф. ... дис. д-ра искусствоведения / Н. А. Гаврилова. – М., 1996. – 38 с.
20. *Каган, М. С.* О соотношении содержания понятий «природа», «общество», «человек», «культура» в системе философских категорий [Текст] / М. С. Каган // Мировоззренческое содержание категорий и законов материалистической диалектики / отв. ред. В. И. Шинкарук, А. М. Яценко. – Киев : Наукова думка, 1981. – С. 139–155.
21. *Казанцева, Л. П.* Основы теории музыкального содержания [Текст] / Л. П. Казанцева. – Астрахань : Факел, 2001. – 368 с.
22. *Львов, А. Ф.* Записки // Русский архив. – 1884. – Вып. 4–5. – С. 243.
23. *Финдейзен, Н. Ф.* Очерки по истории музыки в России с древнейших времён до конца XVIII века / Н. Ф. Финдейзен. – Т. 2. – Вып. 5. – М. : Л. : Гос. изд-во, 1928. – 376 с.

REFERENCES

1. Vasil'ev Yu. V. *Rahmaninov i dzhaz*. In: *S. V. Rahmaninov. K 120-letiyu so dnya rozhdeniya (1873–1993)*: nauch. tr. Moskovskaya gos. konservatoriya; red.-sost. A. I. Kandinskij. Moscow: Moskovskaya konservatoriya NTC “Konservatoriya”, 1995, pp. 172–184. (in Russian)
2. Dimitriadi N. B. *Nekotorye stilevye osobennosti russkoj muzyki o Vostoke*. In: *Voprosy teorii i ehstetiki muzyki*. Vyp. 13. Otv. red. L. N. Raaben. Leningrad: Muzyka, 1974, pp. 106–125. (in Russian)
3. Livanova T. N. *Ocherki i materialy po istorii russkoj muzykal'noj kul'tury*. Moscow: Iskusstvo, 1938. 359 p. (in Russian)
4. Rahimova D. A. *Orientalizm v muzyke S. V. Rahmaninova*: avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedeniya. St. Petersburg, 2011. 18 p. (in Russian)
5. Sokolov N. N. *Tema Vostoka v simfonicheskom tvorchestve M. M. Ippolitova-Ivanova i tradicii russkogo oriental'nogo simfonizma*: avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedeniya. Rostov n/D, 1997. 26 p. (in Russian)
6. Shtelin Ya. *Muzyka i balet v Rossii XVIII veka*. Leningrad: Triton, 1935. 190 p. (in Russian)
7. Novak L. *Jozef Gajdn. Zhizn', tvorchestvo, istoricheskoe znachenie*. Per. s nem. D. Karavkina i Vs. Rozanova. Moscow: Muzyka, 1973. 447 p. (in Russian)
8. Kirillina L. V. *Bethoven. Zhizn' i tvorchestvo*. T. 2. Moscow: NIC “Moskovskaya konservatoriya”, 2009. 53 p. (in Russian)
9. Mejlih E. I. *Iogann Shtraus: Iz istorii venskogo val'sa*. 4-e izd., dop. Leningrad: Muzyka, 1975. 208 p. (in Russian)
10. Kovnackaya L. G. *Bendzhamin Britten*. Moscow: Sov. kompozitor, 1974. 391 p. (in Russian)
11. Asaf'ev B. V. *Putevoditel' po koncertam*. Moscow: Muzyka, 1978. 199 p. (in Russian)
12. Nazajkinskij E. V. *Stil' i zhanr v muzyke*. Moscow: Vlados, 2003. 248 p. (in Russian)
13. Skrebkov S. S. *Hudozhestvennye principy muzykal'nyh stilej*. Moscow: Muzyka, 1973. 447 p. (in Russian)
14. Mihajlov M. K. *Stil' v muzyke. Stat'i i fragmenty*. Leningrad: Muzyka, Leningr. otd., 1981. 262 p. (in Russian)
15. Mazel' L. A. *Stroenie muzykal'nyh proizvedenij*. Moscow: Muzyka, 1979. 534 p. (in Russian)
16. Medushevskij V. V. *Muzykal'nyj stil' kak semioticheskij ob'ekt*. In: *Sovetskaya muzyka*. 1979. No. 3, pp. 30–39. (in Russian)
17. Shevlyakov E. G. *Stil' kak dinamichnaya sistema otnošenij*. In: *Stilevye iskanija v muzyke 70–80-h godov XX veka*: sb. st. Rostov n/D: Izd-vo RGK, 1994, pp. 21–34. (in Russian)
18. Nikolaeva A. I. *Kategoriya hudozhestvennogo stilya v teorii i praktike prepodavaniya muzyki*: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow, 2004. 52 p. (in Russian)
19. Gavrilova N. A. *Problema nacional'nogo v muzyke XX veka: Chekhija i Slovakiya*: avtoref. ... dis. d-ra iskusstvovedeniya. Moscow, 1996. 38 p. (in Russian)
20. Kagan M. S. *O sootnoshenii soderzhaniya ponyatij “priroda”, “obshchestvo”, “chelovek”, “kul'tura” v sisteme filosofskih kategorij*. In: *Mirovozzrencheskoe soderzhanie kategorij i zakonov materialisticheskoy dialektiki*. Otv. red. V. I. Shinkaruk, A. M. Yacenko. Kiev: Naukova dumka, 1981, pp. 139–155. (in Russian)
21. Kazanceva L. P. *Osnovy teorii muzykal'nogo soderzhaniya*. Astrahan': Fakel, 2001. 368 p. (in Russian)
22. L'vov A. F. *Zapiski*. In: *Russkij arhiv*. 1884. Vyp. 4–5, p. 243. (in Russian)
23. Findejzen N. F. *Ocherki po istorii muzyki v Rossii s drevnejshih vremyon do konca XVIII veka*. T. 2. Vyp. 5. Moscow; Leningrad: Gos. izd-vo, 1928. 376 p. (in Russian)

ФОЛЬКЛОРНОЕ СОЛЬФЕДЖИО: ОСОБЕННОСТИ ТРАКТОВКИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА И ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ЕГО ОСВОЕНИЯ

О. В. Пивницкая,

Московский педагогический государственный университет

Аннотация. В предлагаемой статье речь идёт об одной из разновидностей стилизового сольфеджио, а именно о фольклорном сольфеджио, которое направлено на развитие стилизованного слуха и навыков интонирования, в данном случае – на народно-песенном материале. В педагогике музыкального образования в последние десятилетия утвердилось положение о том, что каждый музыкальный материал требует разработки методов обучения, отвечающих его интонационной природе. Многие педагоги и исследователи видят огромные возможности развития интонационного слуха на народно-песенном материале. Следует отметить, что народная песня как материал для сольфеджирования привлекала внимание многих педагогов и этномузыкологов. Одним из главных отличий фольклорного сольфеджио от академического является принципиальный отказ от «принудительного» и «опережающего» освоения теории музыки. На занятиях фольклорного сольфеджио уместно применять особую форму подачи учебного материала, позволяющую в обучении детей опираться, прежде всего, на реально звучащую музыку. Благодаря этому изучаемые песни перестают быть только интеллектуально познаваемым учебным материалом, а становятся фактом художественного переживания. Данный метод следует признать особенно эффективным для практики фольклорных коллективов, сочетающих учебную и концертно-исполнительскую деятельность. С самого начала обучения в таких коллективах дети выступают и как артисты, поэтому занятия сольфеджио непосредственно и естественно взаимосвязаны с хоровыми. Применяемые на практике основные формы работы в классе фольклорного сольфеджио в их взаимосвязи направлены на планомерное и систематизированное развитие у учащихся навыков пения по нотам, интонирования и развития слуха с учётом особенностей музыкально-этнографического материала.

Ключевые слова: стилизованное сольфеджио, фольклорное сольфеджирование, народно-песенный материал, освоение, этноинтонационный слух, этноинтонирование, интонационная природа народной песни, русская музыкальная культура.

Abstract. The given article describes one of style solfeggio types and especially folk solfeggio pointed at the development of style hearing and intonation skills in folk-song material. For the recent decades in musical education pedagogy there has been an opinion that music material requires methods of education matching its intonation nature. A lot of teachers

and researchers see big prospects of intonation hearing development within folk-song material. It is worth mentioning that folk song attracts the attention of teachers and ethnomusicologists as a solfeggio material. One of the main differences of folk solfeggio from the academic is a fundamental refusal from "compulsory" and "premature" mastering of music theory. It is suitable to apply a special form of material delivery that allows to base on real music at folk solfeggio classes for children. Thanks to this fact songs stop being only intellectually cognized material for education but become a fact of artistic experience. This method shall be recognized especially efficient for the practice of folk groups combining educational and concert performance activity. From the very beginning of education in such groups children perform as artists and this is why solfeggio classes are directly connected with choral. The basic forms of work applied in practice at school of practicing folk solfeggio in their interconnection are pointed at systematic development of singing the notes skills, intonating and development of hearing minding the peculiarities of musical – ethnographical material.

Keywords: *style solfeggio, folk solfeggio, folk-song material, mastering, ethno-intonation hearing, ethnical intonation, intonation nature of folk songs, Russian musical culture.*

96

Говоря о фольклорном сольфеджио, мы имеем в виду, прежде всего, стилевое сольфеджио, которое направлено на развитие именно стилевого слуха и навыков интонирования, в данном случае – на народно-песенном материале. Следует отметить, что в определении предмета «Фольклорное сольфеджио» ключевыми являются оба слова, так как, с одной стороны, мы имеем дело с обычной программой сольфеджио, в ходе которой учащиеся должны освоить определённые навыки и систему музыкальных знаний, а с другой – всё это должно осуществляться на фольклорном музыкальном материале.

В педагогике музыкального образования в последние десятилетия утвердилось положение о том, что каждый музыкальный материал требует разработки методов обучения, отвечающих его интонационной природе. Это необходимо учитывать на занятиях с учащимися фольклорных школ, студий и других коллективов, изучаю-

щих и исполняющих фольклорные произведения. Довольно часто мы сталкиваемся с тем, что на уроках сольфеджио учащиеся имеют дело с музыкальным материалом, который кардинально отличается от того, который они исполняют на фольклорных занятиях, в то время как именно на уроках сольфеджио наиболее целесообразно подготовить слух и интонационные навыки учащихся к освоению фольклорного материала.

Многие педагоги и исследователи видят огромные возможности развития интонационного слуха на народно-песенном материале. Рассмотрим с этих позиций различные точки зрения на интонационно-слуховое и певческое освоение учащимися народно-песенного творчества. Результаты проведённого анализа дают основания выделить *два основных направления в трактовке народно-песенного материала*, сложившиеся в педагогике музыкального образования.

Первое направление характеризует рассмотрение народно-песенных образцов как материала для сольфеджирования. Тем самым народные песни выполняются в учебно-образовательном процессе главным образом вспомогательную дидактическую функцию: способствуют расширению интонационно-слуховых представлений учащихся и не имеют самостоятельной художественной ценности. При этом предусматривается традиционный подход как к нотному, так и к словесному тексту, заключающийся в разучивании и воспроизведении народных песен в полном соответствии с нотной записью.

Необходимо подчеркнуть, что на целесообразность использования народно-песенного материала в сборниках сольфеджио одним из первых обратил внимание А. Л. Островский, который считал народные песни благодатным учебным материалом для сольфеджирования, в особенности на первых порах обучения [1]. Аргументируя свою позицию, автор указывает на ясность ладоритмической организации народно-песенного материала, лаконичность и чёткость формы при многообразии структур, а также на самостоятельную и полноценную художественную образность мелодии, которая не нуждается в сопровождении. Подобные свойства, по мнению педагога, делают народную песню незаменимой музыкальной основой воспитания слуха.

Второе направление в трактовке народно-песенного материала, сложившееся в педагогике музыкального образования, отличает рассмотрение народных песен как самостоятельной художественной ценности. В данном 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 рассмотрению народных песен в качестве учебного материала.

Первый из них предполагает освоение народной песни вне направленности на углублённое изучение какой-либо одной или нескольких региональных традиций. Наиболее полное и многогранное воплощение данный подход получил в музыкально-педагогических концепциях З. Кодая [2; 3] и К. Орфа [4]. Авторами ставится цель освоения учащимися народно-песенного наследия, но без учёта специфики народно-песенного интонирования, которое осуществляется в академической манере.

Так, в концепции З. Кодая и разработанной на её основе системе музыкального воспитания [2; 3] учебный материал базируется преимущественно на образцах венгерского музыкального фольклора. В качестве дополнения используются вокальные упражнения, написанные автором «в системе и духе» венгерской народной песни. При помощи такого материала, по мысли композитора, можно привить детям любовь к венгерской народной песне, подготовить ребёнка к её исполнению, целенаправленно и последовательно обогатить его песенный репертуар, включив в него большой массив народных песен. Всё это в совокупности будет способствовать сохранению венгерской национальной музыкальной культуры, что и является основной целевой установкой автора.

В элементарном музыкальном воспитании по системе К. Орфа [4] при обращении к народно-песенному ма-

териалу акцент делается на освоение детьми основных алгоритмов, собственных, прежде всего, архаическим пластам народной музыки. В процессе специально организованной музыкально-творческой деятельности ребёнок учится оперировать почерпнутыми из народной музыкальной культуры базовыми попевками, которые и становятся основой для детских импровизаций и музыкально-сценических композиций.

Второй подход к рассмотрению народных песен в качестве учебного материала, имеющего самостоятельную художественную ценность, отличается *направленностью образования на освоение учащимися какой-либо одной конкретной народно-песенной традиции.*

Подобный подход к изучению народного творчества предлагает Н. Н. Гилярова [5–7]. В трудах автора собран и педагогически выстроен песенный фольклор Рязанской и Пензенской областей, являющийся частью среднерусской региональной традиции. Тем самым обеспечивается углублённое изучение детьми песенного фольклора данных областей. Следует отметить и то, что оно стало возможным благодаря ориентации педагога-музыканта на изучение детьми народно-песенного материала в учреждениях фольклорного профиля. Принцип подбора учебного материала, рекомендованный автором, – последовательное освоение детьми различных жанров, начиная 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.

Близкой позиции придерживается в своём исследовании о новгородском народно-певческом искусстве М. К. Бурьяк [8]. Концепция автора 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.

Определённый вклад в рассматриваемое направление принадлежит и автору настоящего исследования. Так, в 2001 и 2002 годах были опубликованы работы, основанные на народно-песенном материале Среднерусского региона и адресованные детям. Это сборники «Школа фольклорного сольфеджирования», вып. 1 и 2 [9; 10], в которых содержится более 300 народных песен. Записанные педагогами-музыкантами в полевых экспедициях по Тульской и Московской областям, эти образцы расшифрованы нами с целью развития музыкального слуха учащихся на близком им народно-песенном материале и обогащения песенного репертуара подрастающих поколений.

Одним из главных отличий фольклорного сольфеджио от академического является принципиальный отказ от «принудительного» и «опережа-

ющего» освоения теории музыки. Учитывая тот факт, что в фольклорные школы и студии часто приходят пяти-шестилетние дети, ещё не начавшие обучаться игре на музыкальных инструментах, не знающие нот и просто не умеющие читать и писать, на занятиях фольклорного сольфеджио уместно применять особую форму подачи учебного материала, позволяющую в обучении детей опираться, прежде всего, на реально звучащую музыку. Благодаря этому изучаемые песни перестают быть только интеллектуально познаваемым учебным материалом, а становятся фактом художественного переживания. Эффективность такого метода в обучении детей заключается в том, что в опоре на непосредственное чувствование музыки дети постепенно и естественно подходят к уровню её всестороннего эмоционально-осознанного постижения. В конечном счёте это способствует творческому воспроизведению характерных особенностей русской песни.

Предлагаемые для фольклорного сольфеджирования нотные примеры должны быть обязательно проработаны в классе. При этом песня первоначально прослушивается в аудиозаписи, затем её повторяет педагог, после чего хором исполняют дети. Следующий этап работы над песней – сольфеджирование. Таким образом, в классе осуществляется работа над одной-двумя песнями, которые затем учащиеся доучивают дома. Иногда разучивание наизусть происходит уже в классе, что показывает несомненную эффективность предлагаемого метода в *развитии музыкальной памяти*.

Данный метод следует признать особенно эффективным для практики фольклорных коллективов, сочетаю-

щих учебную и концертно-исполнительскую деятельность. С самого начала обучения в таких коллективах дети выступают и как артисты, поэтому занятия сольфеджио непосредственно и естественно взаимосвязаны с хоровыми. Впоследствии к ним, как правило, добавляется освоение какого-либо музыкального инструмента.

Применяемые на практике основные формы работы в классе фольклорного сольфеджио в их взаимосвязи направлены на планомерное и систематизированное развитие у учащихся навыков пения по нотам, интонирования и развития слуха с учётом особенностей музыкально-этнографического материала.

В свете сказанного необходимо подчеркнуть, что присущая песенному фольклору интонационная природа обозначена нами как *этноинтонационная*, поскольку она отражает специфику слуховых представлений и особенностей интонирования того или иного этноса и является его неотъемлемым сущностным качеством. А это значит, что *нет и не может быть народно-песенной традиции вне её этнической самобытности, которая проявляется в особом этнослышании и этноинтонировании*. Вот почему для освоения народно-песенной традиции необходимо, во-первых, развитие слуха, который может быть обозначен как *этноинтонационный*, во-вторых, певческое развитие учащихся, направленное на овладение ими умениями и навыками *этноинтонирования*, присущего изучаемой традиции.

Под *этноинтонационным слухом* понимается слух, воспитанный на музыкально-слуховых представлениях, типичных для конкретного этноса. На развитие такого слуха и должно быть

направлено содержание и методы музыкального образования, сориентированного на освоение народно-песенного материала конкретной народно-песенной традиции.

Под *этноинтонированием* понимается реализация музыкально-слуховых представлений, присущих тому или иному этносу, в своём исполнении.

В целом, говоря о занятиях в классе фольклорного сольфеджио, можно выделить следующие основные формы работы.

1. Работа с фонограммой. Анализ работы фольклорных коллективов показывает, что освоение этнической музыки невозможно без постоянной работы с «подлинником», то есть с реально звучащим материалом, поэтому в курсе фольклорного сольфеджио предполагается прослушивание музыкальных примеров. На практике это означает ознакомление с песней *не по нотам*, а именно с *голоса*. При этом следует учитывать, что экспедиционный материал иногда бывает низкого технического качества и приемлем только для расшифровки, а не для прослушивания детьми. Поэтому в первый раз такие образцы должны быть прежде всего пропеты педагогом со словами и лишь затем сольфеджируя. Это способствует возникновению у детей устойчивой связи между услышанной музыкой и увиденными нотами. В дальнейшем такой подход помогает ребёнку осознать песню в целом как художественное произведение.

Такое целостное восприятие характеризует бытование музыкального фольклора в деревне, там, где ещё сохранилось традиционное пение. Песня именно передаётся из уст в уста, то есть поётся, заучивается целиком. С новыми участниками народного ан-

самбля никто не занимается специально, разучивая песню по частям и фрагментам. Таким образом, освоение песни происходит у ребёнка постепенно и естественно, методом её прослушивания и запоминания. При данном подходе у него формируется фольклорное мышление, посредством которого песня воспринимается как цельный художественный организм в неразрывном единстве формы, лада, метроритма и интонационных особенностей. Следует отметить, что в своей практике мы часто встречались с неспособностью профессиональных музыкантов, имеющих академическое образование, воспроизвести голосом услышанную народную песню без её нотной записи. Это является ярким доказательством неподготовленности их музыкального слуха к освоению фольклорных образцов.

2. Развитие слуховых навыков и музыкальной памяти необходимо, на наш взгляд, осуществлять по двум основным направлениям: письменные и устные упражнения. К *письменным*, в частности, относится музыкальный диктант, основная цель в работе над которым – научить правильно определять метроритмическое, ладовое и интонационное содержание народной музыки. Педагогу с самого начала очень важно не проигрывать мелодию для записи, а петь, тем самым ориентируя детей на работу с фонограммой в будущем.

Самые первые диктанты должны быть обязательно *устными*. На начальном этапе желательно прослушать фонограмму, затем спеть песню и повторить её вместе с детьми. После этого учащимся предлагается воспроизвести ритм напева, прохлопав, протопав или простучав его с использованием слогов

«та-ти-ти» (где, согласно принятой традиции, слог «та» означает четверть, а слог «ти» – восьмую). Следующий этап – ритмическая запись диктанта или длительностями на одной высоте, или каким-либо другим предложенным педагогом способом обозначения различных по длительности звучания нот. На заключительной стадии написания диктанта можно переходить к звуковысотной записи напева и тактированию.

Именно в работе над диктантом следует объяснить учащимся подтекстовку и связанную с ней группировку длительностей в такте. В работе над диктантом приоритетным становится воспроизведение мелодии голосом, а не проигрывание её на фортепиано. Подобный метод обучения призван ориентировать ребёнка не на темперированный строй, а на звучание человеческого голоса с присущими ему особенностями интонирования. Последнее особенно важно в подготовке учащихся к нотной расшифровке фонограмм.

3. Теоретический анализ фонограмм способствует закреплению практических навыков сольфеджирования и осуществляется после прослушивания песни. При этом учащимся предлагается определить лад, размер, длительности, ритмический рисунок напева, наличие или отсутствие затакта, движение мелодии по интервалам, её направление и т. д. Подобным образом происходит освоение и закрепление теоретических знаний. Повторение песни со словами и по нотам является основным упражнением в приобретении практических навыков фольклорного сольфеджирования.

4. Освоение специфики фольклорного интонирования. В нотных расшифровках песенных примеров традиционного фольклора довольно

часто можно встретить особенности нотации, присущие песенному фольклору. В частности, это касается использования звуков речевого характера на неопределённой высоте и таких приёмов, как скользящие, спад, так называемое «промежуточное» интонирование ступеней, йодль, интонирование форшлагов, мордентов, глассандо, огласовки, подъёмов в мелодии.

Совершенно необязательно в классе сольфеджио требовать от детей безупречного воспроизведения всех встречающихся в примерах штрихов, но знакомить с ними, заострять на них внимание учащихся просто необходимо. Освоение таких специфических особенностей фольклорного интонирования целесообразно проводить по следующей методике: сначала прослушать, как это делают народные исполнители в аудиозаписи, потом – в исполнении педагога, который голосом выделяет данный штрих и объясняет особенности его исполнения. После этого следует показать нотную запись данного штриха. Подобный метод освоения фольклорного интонирования будет способствовать координации видео- (то есть нотации) и аудиоряда (реально звучащего материала), что позволит учащимся в дальнейшем постепенно освоить тот или иной тип интонирования. Впоследствии это послужит им хорошим подспорьем при расшифровке экспедиционных аудиозаписей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Островский, А. Л.* Учебник сольфеджио [Текст, ноты] / А. Л. Островский. – Вып. 1. – Л.: Музгиз, 1962. – 228 с.
2. *Кодай, З.* Учебное пособие по сольфеджио [Текст, ноты] / З. Кодай. – Вып. 1. – М.: Композитор, 1993. – 47 с.

3. *Кодай, З.* Учебное пособие по сольфеджио [Текст, ноты] / З. Кодай. – Вып. 2. – М. : Композитор, 1993. – 96 с.
4. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа [Текст] / сост. А. Л. Баренбойм. – М. : Советский композитор, 1978. – 368 с.
5. *Гилярова, Н. Н.* Музыкальный фольклор Рязанской области [Текст, ноты] / Н. Н. Гилярова // Рязанский этнографический вестник. – Рязань : Изд-во Рязанского ОНМЦ народного творчества, 1994. – 195 с.
6. *Гилярова, Н. Н.* Новогодние поздравительные песни Рязанской области [Текст, ноты] / Н. Н. Гилярова. – М. : Советский композитор, 1985. – 44 с.
7. *Гилярова, Н. Н.* Хрестоматия по русскому народному творчеству [Ноты] / Н. Н. Гилярова. – Ч. II. – М. : Родник, 1999. – 68 с.
8. *Бурьяк, М. К.* Новгородское народно-певческое искусство [Текст] : научное исследование / М. К. Бурьяк // Приложение к альманаху «Чело». – Великий Новгород : Новгородский технопарк, 2000. – 120 с.
9. *Пивницкая, О. В.* Школа фольклорного сольфеджирования [Текст, ноты] / О. В. Пивницкая. – Вып. 1. – М. : Композитор, 2001. – 92 с.
10. *Пивницкая, О. В.* Школа фольклорного сольфеджирования [Текст, ноты] / О. В. Пивницкая. – Вып. 2. – М. : Композитор, 2002. – 131 с.

REFERENCES

1. Ostrovskij A. L. *Uchebnik sol'fedzhio*. Vyp. 1. Leningrad: Muzgiz, 1962. 228 p. (in Russian)
2. Kodaj Z. *Uchebnoe posobie po sol'fedzhio*. Vyp. 1. Moscow: Kompozitor, 1993. 47 p. (in Russian)
3. Kodaj Z. *Uchebnoe posobie po sol'fedzhio*. Vyp. 2. Moscow: Kompozitor, 1993. 96 p. (in Russian)
4. *Ehlementarnoe muzykal'noe vospitanie po sisteme Karla Orfa*. Moscow: Sovetskij kompozitor, 1978. 368 p. (in Russian)
5. Gilyarova N. N. Muzykal'nyj fol'klor Ryazanskoj oblasti. In: *Ryazanskij ehnotograficheskij vestnik*. Ryazan': Izd-vo Ryazanskogo ONMC narodnogo tvorchestva, 1994. 195 p. (in Russian)
6. Gilyarova N. N. *Novogodnie pozdravitel'nye pesni Ryazanskoj oblasti*. Moscow: Sovetskij kompozitor, 1985. 44 p. (in Russian)
7. Gilyarova N. N. *Hrestomatiya po russkomu narodnomu tvorcestvu*. Ch. II. Moscow: Rodnik, 1999. 68 p. (in Russian)
8. Bur'yak M. K. *Novgorodskoe narodno-pevcheskoe iskusstvo: nauchnoe issledovanie*. In: *Prilozhenie k al'manahu "Chelo"*. Velikij Novgorod: Novgorodskij tekhnopark, 2000. 120 p. (in Russian)
9. Pivnickaya O. V. *Shkola fol'klornogo sol'fedzhirovaniya*. Vyp. 1. Moscow: Kompozitor, 2001. 92 p. (in Russian)
10. Pivnickaya O. V. *Shkola fol'klornogo sol'fedzhirovaniya*. Vyp. 2. Moscow: Kompozitor, 2002. 131 p. (in Russian)

ОСВОЕНИЕ МНОГОГОЛОСНОГО ПИСЬМА ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ СРЕДНЕВЕКОВОЙ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ ЖАНРОВОЙ СИСТЕМЫ

М. А. Румянцева,

Московский педагогический государственный университет

Аннотация. *Статья посвящена проблеме освоения многоголосной средневековой музыки в педагогическом вузе в рамках дисциплины по выбору. Предлагаемая методика преподавания направлена на освоение жанров многоголосной музыки с позиции их внутренней организации, принципов строения. Решение этой задачи представляется возможным при условии объединения теоретической части курса и практической деятельности студента, предусматривающей обязательное выполнение творческих письменных работ. Курс целесообразно выстраивать по хронологическому принципу, показывая преемственность исторического процесса и его эволюционный характер. Таким образом, в процессе изучения западноевропейского многоголосия с момента возникновения его ранних форм до второй половины XV века у студентов формируется представление о его эволюции и особенностях творчества в тех или иных жанрах.*

Ключевые слова: *высшее образование, изучение западноевропейского средневекового многоголосия, жанры средневековой музыки.*

Abstract. *The article is devoted to the development of polyphonic medieval music at the pedagogical University in the discipline of choice. Proposed methods of teaching aimed at mastering the genres of polyphonic music in terms of their internal organization principles of the structure. The implementation of this task possible when combining the theoretical part of the course and practical activity of the student, which provides for the mandatory implementation of creative writing work. The course is required to disclose in chronological order, showing the continuity of the historical process and its evolutionary nature. Thus, the study of music since the emergence of the earliest forms until the second half of the XV century offers a comprehensive picture of medieval polyphonic art.*

Keywords: *higher education, the study of Western medieval music, medieval music genres.*

103

Современные реалии общественной жизни обусловлены существенными переменами, происходящими в социальной сфере. Данная тенденция привела к необходимости реорганизации системы образования, которая неразрывно связана с внутренней перестройкой, обновлением устоявшихся традиций и поиском новых путей. Такая перестройка наблюдается и в содержании вузовской музыкально-теоретической подготовки. Традиционно в неё входят такие важные составляющие, как теория музыки, гармония, полифония и анализ музыкальных произведений. В каждом из этих разделов представлены обширные области знаний со своим специфическим наполнением. При этом практически весь учебный материал рассматривается на музыкальных примерах так называемого «золотого века» гармонии, то есть на произведениях западноевропейских и отечественных композиторов классико-романтической эпохи, частично музыки XX века. В некоторых аспектах затрагиваются также строгий стиль и барокко. Однако в этом ряду практически отсутствует знакомство студентов – будущих учителей музыки – с историей развития западноевропейского средневекового многоголосия как обязательного и самостоятельного компонента. Между тем, как известно, именно в этот период закладывались ростки, из которых в дальнейшем сложилась и сформировалась последующая музыка с развитой гармонией и различными музыкальными формами. Вот почему для формирования у обучающихся представлений о более целостной картине развития музыкального искусства столь необходимым видится изучение ими принци-

пов построения средневековых произведений.

Средневековому периоду истории музыки посвящено довольно много научных исследований и монографий, которые свидетельствуют о высокой степени научной разработанности проблемы. Среди них работы зарубежных и отечественных исследователей: В. Апель [1], К. Перриш [2], Т. Н. Ливанова [3] Ю. К. Евдокимова [4–8], Н. А. Симакова [9–11], Т. Н. Дубравская [12] и др. Почти все они используются в качестве учебных пособий, которые, за редким исключением, предназначены в основном для подготовки музыковедов и композиторов. При этом каждый исследователь излагает материал в соответствии со своей точкой зрения, своим подходом к освещению материала, в результате чего наблюдается большое разнообразие в методике его преподнесения. В этом и заключается проблема, требующая специального рассмотрения, причём с учётом будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Педагогический вуз осуществляет подготовку учителей музыки и педагогов дополнительного музыкального образования разных профилей: вокалистов, дирижёров-хоровиков, инструменталистов. Несмотря на то что у каждой из этих категорий своя специфика, студенты, как правило, обучаются в одной группе, что создаёт дополнительные затруднения в преподнесении изучаемого материала. Таким образом, очевидно, что освоение обучающимися западноевропейского средневекового многоголосия необходимо, однако его методическая сторона нуждается в специальном изучении.

Безусловно, каждый преподаватель, опираясь на труды исследовате-

лей, а также находясь в зависимости от объективных причин, имеет возможность выбрать наиболее оптимальное ведение курса, выступая в некотором роде «интерпретатором». Рассмотрим в этом аспекте один из возможных вариантов построения курса, посвящённого изучению западноевропейского средневекового многоголосия в педагогическом вузе.

Учитывая особенности контингента студентов и разный уровень их подготовленности (имеются в виду студенты, закончившие музыкальные или педагогические колледжи, и студенты, поступившие в вуз после окончания ДМШ), данный курс целесообразно ввести в содержание вузовской подготовки только после изучения основных предметов музыкально-теоретического цикла. С точки зрения хронологии мы допускаем здесь сознательное нарушение исторической последовательности, поскольку средневековый период музыки как наиболее далёкая культура с совершенно иными критериями красоты и гармонии довольно трудно воспринимается студентами в начале вузовского обучения.

Основная задача такого курса – научить студентов понимать, оценивать и воспринимать музыку данного периода, показать им преемственность исторического процесса, его эволюционный характер. Осуществление этой задачи представляется возможным при условии объединения теоретической части курса и практической деятельности студента, которая предусматривает обязательное выполнение творческих письменных работ. В качестве заданий студентам предлагается написать небольшие сочинения в стиле эпохи и почувствовать себя в роли композитора тех времён, а также по-

нять направленность музыкального образования в далёком прошлом.

Все упомянутые выше исследователи сходятся во мнении, что Средневековье – чрезвычайно важный и значимый период в истории музыки. Именно в это время зародилась и оформилась в развитых художественных формах многоголосная музыка, сложились основные принципы построения музыкальных форм, определились законы ритмической организации, сформировались характерные созвучия. Средневековые композиторы, имея в качестве предшествующего музыкального материала многочисленные образцы монодического звучания, во многом опирались на модель одноголосия. Это проявлялось, прежде всего, в том, что музыкальная ткань многоголосия складывалась из одновременно сочетания нескольких одноголосных мелодических линий, каждая из которых обладала собственной выразительностью и самостоятельностью развития. Такое средневековое многоголосное сочинение представляет собой многоярусную композицию, где одна мелодическая линия наслаивается на другую, к ним добавляются следующие, вплоть до достижения необходимого количества голосов. Благодаря этому многоголосное произведение обладает ярко выраженной полимелодической структурой, где горизонтальное сложение голосов является одной из сущностных особенностей средневекового музыкального мышления. Полифоническая природа музыкальной ткани многоголосия оказывает непосредственное воздействие на все его внутренние качества: на ладовую организацию, на образующиеся созвучия, на структурное деление внутри произведения и т. д.

Освоение студентами этого раздела курса начинается с первых занятий, со знакомства с жанром *органума*. Первоначально в центре внимания студентов оказывается ранний органум IX – начала XII века. Как известно, органум в своём развитии эволюционировал от параллельного вида до мелизматического. Студентам вначале предлагается проанализировать небольшой фрагмент григорианского хора или какого-либо другого средневекового латинского литургического напева и выявить его ладовые, структурные и мелодические особенности.

Понимание принципа построения подлинной средневековой мелодии, её вокальной природы и взаимосвязи с текстом способствует в дальнейшем осмысленному сочинению собственных мелодических линий. Написание разных видов органумов в техническом плане не представляет сложности, однако здесь важно помочь студентам подойти к работе не с формальным отношением, а дав им возможность увидеть и услышать красоту двухголосного звучания совершенных консонансов с позиции того времени.

Следующий этап развития, связанный с деятельностью Леонина и его современников, а позднее с деятельностью Перотина, двух наиболее ярких представителей школы Нотр-Дам первого и второго поколений, интересен появлением новых достижений в стиле и технике музыкального письма. Жанр органума остаётся в центре композиторского внимания на протяжении всего XII века, но его внутренние особенности меняются. Главные изменения касаются ритмического оформления композиции. Если ранее сочинения строились на основе свободной григорианской ритмики с характер-

ной для неё импровизационностью, то уже в органумах леониновского периода организация многоголосной ткани становится строго соразмерной.

Возникновение и применение модальной системы ритмики, предполагающей организацию всего музыкального материала на основе шести модусов, стало ключевым моментом, поскольку в дальнейшем многие преобразования непосредственно выливались из стремления композиторов усовершенствовать многоголосную ткань с помощью преобразования этого параметра. Напомним, что фигуры ритмических модусов в современной транскрипции имеют следующие аналоги:

первый модус ;

второй модус ;

третий модус ;

четвёртый модус ;

пятый модус ;

шестой модус .

Ритмическая сторона произведений служила одним из мощнейших импульсов для музыкальных реформ на протяжении очень долгого времени, вплоть до XVII века, времени создания современной нотации.

При изучении данной темы практические работы студентов направлены на аналитическое сравнение органумов, их отличий от жанров предыдущей эпохи, на выявление технических нововведений, таких как частое использование секвенций, повторяющихся мотивов и др.

В XIII веке самым распространённым музыкальным жанром становится

ся *мотет*. Мотетное многоголосие – это особое явление, обладающее своими индивидуальными свойствами. Его специфика заключается в том, что процесс создания произведения осуществляется по отдельным мелодическим линиям. Мелодический фрагмент, взятый из литургического напева, служит первоосновой всего сочинения, так как именно из него формируются остальные голоса и, соответственно, вся музыкальная ткань.

С другой стороны, горизонтальный принцип развития музыкальной ткани находится в строгом соответствии с фоническими нормами вертикали той эпохи. Единовременное совпадение точек различных голосовых партий, приходящихся, как правило, на какой-либо слог текста, образует гармоническую вертикаль. Как отмечалось выше, особенностью формирования такой вертикали является то, что она складывается в результате наложения одной мелодической линии на другую с последующим добавлением третьей. В итоге образуются либо двухзвучия, либо трёхзвучия, которые выступают здесь на равных основаниях. Соответственно, главным составляющим элементом гармонической структуры служит интервал или сумма интервалов. Характерные для данного исторического периода музыкально-эстетические требования в качестве основного звукового сочетания выдвигают совершенные кварто-квинтовые созвучия, которые считались в то время эталоном красоты, и по этой причине им отводилось центральное место в музыкальных произведениях.

Общая картина созвучий, встречающихся в средневековых мотетах, показывает, что, наряду с совершенными звукообразованиями, встречаются и

другие звуко сочетания, причём самого разного качества. В их состав могут входить и диссонансные интервалы, такие как секунда, септима, и несовершенные консонансы – терции и сексты. Однако нечастое их использование и, как правило, ритмически более выдержанное время совершенных созвучий позволяют относить их в слуховом отношении к опорным звуко сочетаниям. В целом звучание музыкального произведения эпохи Средневековья отличается общей консонантностью и однородностью.

Остановимся на описании мотета более подробно, поскольку при изучении данной темы студентам рекомендуется творческая практическая работа – сочинение мотета по образцу. Это довольно сложное задание. При его выполнении необходимо учитывать все основные принципы средневекового многоголосия.

Являясь многоголосной миниатюрой, мотет как композиционная единица в сжатом виде вбирает в себя типичные черты, свойственные всем многоголосным произведениям данного времени. Проявляется это, в первую очередь, в том, что музыкальные особенности мотета, равно как и других жанров эпохи, служат отражением мелодической концепции музыкального развития. При таком развитии, где несколько голосов одновременно проводят не зависимые друг от друга мелодические линии, а в основе произведения лежит горизонтальный принцип изложения материала, линейный тип многоголосия проявляется наиболее ярко. Среди различных жанров того времени мотету принадлежит ведущая роль.

Этимология термина «мотет» связывается с французским понятием

mot, что в переводе на русский язык означает «слово». Таким образом, уже само название жанра указывает на его принадлежность к тексто-музыкальным формам. От других жанров он отличается, прежде всего, композиционным принципом организации музыкальной формы, структура которой служит главным ориентиром в определении жанра. Композиция всякого мотета, представляющая собой остинатно-вариационную структуру, опирается на строение тенорового голоса, который является фундаментом всего сочинения.

Обозначим кратко основные черты мелодической линии тенора и отличительные особенности композиции мотета в целом. Более подробное описание мотетов с точки зрения структуры и эволюции данного жанра можно найти в исследовании Ю. К. Евдокимовой [4]. Опираясь на него, отметим, что в качестве мелодического материала для теноровой партии мотетов XIII века избирается мелизматический фрагмент из литургического напева. Не имеющий развёрнутого литературного текста, он представлен в теноровой партии одним словом, однако значение его настолько велико, что по нему даётся название всему мотету. Рисунок мелодической линии в теноровом голосе может повторяться в произведении несколько раз, представляя собой мелодическое остинато. Каждое его повторение, зависящее от протяжённости напевов верхних голосов, делит всю композиционную форму мотета на разделы. Внутренняя организация мелодического остинато согласуется с ритмическим остинато, которое оформляется небольшой ритмической фигурой (*ordo*) в соответствии со средневеко-

выми модусами. Такая фигура на протяжении одного мелодического построения проходит несколько раз в зависимости от величины самой фигуры и продолжительности мелодического остинато. Мелодический материал двух других голосов варьируется с каждым новым остинатным проведением тенора.

Немаловажную роль в организации всей музыкальной ткани мотета играют паузы, которые находят здесь систематическое применение. Выполняя функцию разграничения одного звена *ordo* от другого в партии тенора, паузы являются неотъемлемой частью его структурной организации.

Мотетное многоголосие с точки зрения внешней структуры представляет собой разнородное по составу компонентов, но в то же время собранное воедино, целостное сочинение. С одной стороны, оно включает в себя сочетание нескольких, обычно трёх, относительно автономных мелодических линий, с другой – полимелодический склад фактуры произведения дополняется в мотетах разным текстом к каждому голосу.

Содержательный аспект текстов, помещённых в разных голосах классического мотета, часто связан единством тематизма и языка (как правило, латинского). Однако в мотетах, где используются французские тексты, смысл не всегда имеет общее тематическое значение. Так, например, в одном мотете могут параллельно сосуществовать и литургический, и светский тексты. Смысловое различие текстов в партиях мотета иногда усугубляется и различием языков, на которых написаны данные тексты. В совокупности эти черты мотета определяют его специфичность и уникальность.

Таким образом, жанр мотета, вмещающий в себе сразу несколько характерных особенностей – полимелодику, политекстовость и в некоторых случаях разноязычность, в композиционном отношении демонстрирует особую изысканность и изобретательность. Кроме того, полифоническая природа музыкальной ткани многоголосия оказывает непосредственное воздействие на все его внутренние качества, а именно на ладовую организацию сочинения, на образующие созвучия, на структурные деления внутри произведения и т. д. Все перечисленные выше качества позволяют на примере мотетов проследить характерные особенности средневековой многоголосной музыки.

Достаточно глубокое изучение мотета XIII века позволяет подойти к освоению следующего тематического материала курса – изоритмического мотета в творчестве Ф. де Витри и Г. де Машо. Музыкальное творчество Ф. де Витри (1291–1361), французского композитора, музыкального теоретика, поэта, философа и одного из основоположников теории музыкального искусства *ars nova*, весьма разнообразно. Музыка Витри высоко ценилась современниками, его произведения служили образцом для других сочинений. Известно, что, кроме одноголосных *баллад*, *рондо*, Ф. де Витри писал трёх- и четырёхголосные мотеты, основанные на технике *изоритмии*. Ближайшим его последователем в этом направлении стал Г. де Машо (ок. 1330–1377), написавший 24 мотета.

Необходимо отметить, что преобразованию внутренней структуры жанра сопутствовало такое немаловажное явление, как изменение гармонической вертикали; помимо совершенных

созвучий, гораздо чаще встречаются в ней несовершенные, содержащие в своём составе терции и сексты. В новую эпоху сформировались условия, при которых стало возможным применение синкопированного ритма мелодий во всех голосах. Это обуславливает высокую степень комплементарности голосовых партий и нередко способствует учащённой смене созвучий. В таких случаях «гармоническая» плотность музыкальной ткани возрастает: в одном такте может располагаться до пяти созвучий.

Сложность технических приёмов, композиционное оформление, масштабы формы этих произведений в совокупности делают написание изоритмического мотета непосильным заданием для студентов, поэтому в рамках учебного курса предлагается выполнить детальную аналитическую работу и письменно зафиксировать свои наблюдения.

Знакомство с выдающимся представителем итальянской музыкальной школы второго поколения Треченто Франческо Ландини (1325 или 1335–1397), композитором, органистом и поэтом, в учебном курсе носит ознакомительный характер. Центральным жанром его творчества стал жанр *баллады*. Именно в этом жанре ярче всего проявилось дарование композитора. Среди известных итальянских мастеров Ландини был первым, кто обратился к созданию многоголосных баллад, которые писал на протяжении всей жизни. Изучение особенностей стиля произведений в рамках курса направлено на знакомство с типичным для его творчества использованием мелодических каденций, так называемых «каденций Ландини», получивших широкое распространение в художествен-

ной практике не только самого композитора, но и других авторов.

Завершением курса, посвящённого изучению западноевропейского многоголосия, может стать музыка первой половины XV века, ярко представленная не только в жанре мотета, но и мессой. С одной стороны, данный исторический период близок к предыдущей средневековой эпохе, где доминировала мелодическая работа с голосами, с другой – он граничит со «строгим стилем», обладающим совершенно иными принципами письма. Музыка рассматриваемого периода свойственны свои специфические качества, на которых следует остановиться. Образцом такого многоголосия служат произведения английских композиторов. Как отмечает Ю. К. Евдокимова, «с новыми идеями, вдохновлёнными Возрождением, композиторы 1-й половины XV века обращаются к мелодическому фонду многоголосия – хоралу. Он привлекает, прежде всего, своей мелодической выразительностью. Воскрешается практика использования мелодии хорала полностью, как законченной, целостной, содержательной первоосновы» [8, с. 42].

В качестве практической работы студентам рекомендуется написание мотета по модели Л. Пауэра или Дж. Данстейбла.

Таким образом, курс западноевропейского средневекового многоголосия позволяет сформировать у студентов целостное представление об историческом процессе, начиная с момента возникновения ранних его форм до второй половины XV века, когда на арену музыкального искусства выходит строгое письмо. Изучение данного курса представляется очень важным этапом освоения музыкально-теоретиче-

ских дисциплин, так как благодаря ему восстанавливается недостающее звено в целостной системе знаний.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Apel, W.* Die Notation der polyphonen Musik 900–1600 [Text] / W. Apel. – Leipzig : Breitkopf & Härtel, 2006. – 526 p.
2. *Пэрриш, К., Оул, Дж.* Образцы музыкальных форм от григорианского хорала до Баха [Текст, ноты] / К. Пэрриш, Дж. Оул. : пер. с англ. – Л. : Музыка, 1975. – 216 с.
3. *Ливанова, Т. Н.* История западноевропейской музыки до 1789 года (Средние века) [Текст, ноты] : учебник / Т. Н. Ливанова : в 2 т. Т. 1. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Музыка, 1983. – 696 с.
4. *Евдокимова, Ю. К.* Вечная жизнь мелосного многоголосия [Текст] / Ю. К. Евдокимова // Музыкальная академия. – 2004. – № 2. – С. 48–55.
5. *Евдокимова, Ю. К.* Вечная жизнь мелосного многоголосия [Текст] / Ю. К. Евдокимова // Музыкальная академия. – 2005. – № 2. – С. 134–141.
6. *Евдокимова, Ю. К.* Многоголосие Средневековья. X–XIV века [Текст] / Ю. К. Евдокимова // История полифонии. – Вып. 1. – М. : Музыка, 1983. – 453 с.
7. *Евдокимова, Ю. К.* Музыка эпохи Возрождения. XV век [Текст] / Ю. К. Евдокимова. – М. : Музыка, 1989. – 421 с.
8. *Евдокимова, Ю. К.* Учебник полифонии [Текст] / Ю. К. Евдокимова. – Вып. 1. – М. : Музыка, 2000. – 154 с.
9. *Симакова, Н. А.* Контрапункт строгого стиля и fuga: история, теория, практика [Текст] / Н. А. Симакова : в 2 кн. Кн. 1. – М. : ИД «Композитор», 2013. – 528 с.
10. *Симакова, Н. А.* Вокальные жанры эпохи Возрождения [Текст] / Н. А. Симакова. – 2-е изд., доп. и испр. – М. : Изд-во Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского, 2002. – 362 с.
11. *Симакова, Н. А.* Азбука полифонии [Текст] : учебное пособие / Н. А. Симакова. – М. : НИЦ «Московская консерватория», 2013. – 352 с.

12. Дубравская, Т. Н. Полифония [Текст] / Т. Н. Дубравская. – М. : Академический проект, 2008. – 360 с.

REFERENCES

1. Apel W. *Die Notation der polyphonen Musik 900–1600*. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 2006. 526 p.
2. Pehrrish K., Oul Dzh. *Obrazcy muzykal'nyh form ot grigorianskogo horala do Baha*. Per. s angl. Leningrad: Muzyka, 1975. 216 p. (in Russian)
3. Livanova T. N. *Istoriya zapadnoevropejskoj muzyki do 1789 goda (Srednie veka): uchebnik*. V 2 t. T. 1. 2-e izd., pererab. i dop. Moscow: Muzyka, 1983. 696 p. (in Russian)
4. Evdokimova Yu. K. Vechnaya zhizn' melosnogo mnogogolosiya. In: *Muzykal'naya akademiya*. 2004. No. 2, pp. 48–55. (in Russian)
5. Evdokimova Yu. K. Vechnaya zhizn' melosnogo mnogogolosiya. In: *Muzykal'naya akademiya*. 2005. No. 2, pp. 134–141. (in Russian)
6. Evdokimova Yu. K. *Mnogogolosie Srednevekov'ya. X–XIV veka*. In: *Istoriya polifonii*. Vyp. 1. Moscow: Muzyka, 1983. 453 p. (in Russian)
7. Evdokimova Yu. K. *Muzyka ehpoi Vozrozhdeniya. XV vek*. Moscow: Muzyka, 1989. 421 p. (in Russian)
8. Evdokimova Yu. K. *Uchebnik polifonii*. Vyp. 1. Moscow: Muzyka, 2000. 154 p. (in Russian)
9. Simakova N. A. *Kontrapunkt strogogo stilya i fuga: istoriya, teoriya, praktika*. V 2 kn. Kn. 1. Moscow: ID “Kompozitor”, 2013. 528 p. (in Russian)
10. Simakova N. A. *Vokal'nye zhanry ehpoi Vozrozhdeniya*. 2-e izd., dop. i ispr. Moscow: Izd-vo Moskovskoj gosudarstvennoj konservatorii im. P. I. Chajkovskogo, 2002. 362 p. (in Russian)
11. Simakova N. A. *Azbuka polifonii: uchebnoe posobie*. NIC “Moskovskaya konservatoriya”, 2013. 352 p. (in Russian)
12. Dubravskaya T. N. *Polifoniya*. Moscow: Akademicheskij projekt, 2008. 360 p. (in Russian)

ЯКОВ ИСААКОВИЧ МИЛЬШТЕЙН (к 105-летию со дня рождения)

Т. Г. Мариупольская,

Московский педагогический государственный университет

Аннотация. В статье рассматривается вклад выдающегося музыканта-педагога XX века Якова Исааковича Мильштейна в развитие отечественной музыкально-исполнительской и педагогической школы. Особо отмечаются его связи с лучшими отечественными традициями пианистического искусства. Предметом рассмотрения стали также музыковедческие труды Я. И. Мильштейна, по достоинству оценённые мировой общественностью. Весьма значимой была деятельность Я. И. Мильштейна как редактора сочинений Листа, Шопена, Шуберта, Брамса и других композиторов. Привлекается внимание к педагогической работе Якова Исааковича в фортепианном классе: раскрываются основные принципы, методы, требования к музыканту-исполнителю и пути его формирования как человека и художника. Приводятся мысли и высказывания Я. И. Мильштейна, касающиеся вопросов теории, истории музыки, музыкального образования, проблем психологии музыкального творчества, роли и значения эстетического, нравственного воспитания молодого музыканта.

Ключевые слова: русская музыкально-педагогическая школа, пианистическое искусство, музыковедение, эстетическое и общехудожественное воспитание.

112

Abstract. *Yakov Isaakovich Milshtein is an outstanding musician pedagogue of XX century. His contribution to the development of domestic musical pedagogical school is considered in the article. His connection to the pianistic art of the past, to the best domestic traditions is especially indicated. The subject of consideration is Milshtein's works on musicology which were highly appreciated by general public. Highly sufficient was Milshtein's activity as an editor of compositions of List, Chopin, Shubert, Brams and others. We draw the attention of the readers to Milshtein's pedagogical works in piano classes. The main principals, methods, requirements to a musician and the ways of establishing him as a person and as artist are considered. There are also indicated Milshtein's thoughts and expressions concerning musical theory and history, musical education, musical creation psychology problems, importance of aesthetic and moral education of an young musician.*

Keywords: *Russian musical pedagogical school, pianistic art, musicology, aesthetic and general artistic education.*

С течением времени начинаешь всё больше осознавать и ценить то, что дало тебе в профессиональном и человеческом отношении общение с учителями и наставниками. Если такое общение созвучно собственным творческим устремлениям, пускает в душе свои корни, то с годами происходит сублимация того, что было пережито в лучшие годы учения, постепенное и глубокое вращение в целостную систему мировосприятия, профессиональных позиций и взглядов учителя. Создаётся тот «генетический фонд», которым, как представляется, необходимо поделиться с будущими поколениями музыкантов.

Текущий год отмечен двумя датами – 105-летием со дня рождения и 35-летием со дня смерти замечательного музыканта, педагога, исследователя – Я. И. Мильштейна.

Яков Исаакович Мильштейн родился 4 февраля 1911 года (к слову, ровно через 100 лет после рождения Ф. Листа, которому посвятил своё уникальное исследование) в Воронеже, в семье музыкального мастера. Мать Якова Исааковича приходилась дальней родственницей Николаю Григорьевичу и Антону Григорьевичу Рубинштейнам. А умер он 4 декабря 1981 года, по дороге домой, возвращаясь от С. Т. Рихтера, с которым на протяжении долгих лет тесно общался, с глубоким уважением и восхищением относясь к его искусству, и о котором писал книгу.

За прошедшие после ухода мастера годы произошли кардинальные изменения в области музыкально-исполнительского искусства и педагогики. Так почему же, вновь и вновь пересматривая и анализируя собственные взгляды и действия как практикующе-

го педагога фортепианного класса, всякий раз убеждаешься в том, насколько значимыми и востребованными являются сегодня высочайшие художественно-эстетические, нравственные и этические позиции Якова Исааковича Мильштейна?

Личность каждого крупного музыканта, оставившего след в истории музыкального искусства, характеризуется соотношением и пропорциями ипостасей, определяющих ту или иную сферу его деятельности. Известно, что музыкант может реализовать себя как композитор, музыковед, исполнитель, педагог. Уникальность личности Якова Исааковича видится в следующем. Ему, одарённому от природы необыкновенными музыкальными и пианистическими данными, в силу обстоятельств (болезнь суставов рук вследствие перенесённого заболевания), пришлось отказаться от карьеры исполнителя. Однако мы, его ученики, слушая, как он играет в классе разучиваемые нами произведения, были свидетелями его непревзойдённого, абсолютно безупречного пианистического мастерства.

Яков Исаакович относился к «играющим» педагогам. Пианизм Мильштейна был совершенен не только в техническом отношении (ему было подвластно буквально всё – сложнейшие полифонические произведения, трансцендентные этюды Листа, поздние сонаты Бетховена, «Петрушка» Стравинского, произведения современных композиторов и пр.), но и в плане художественно-образного воплощения замысла композитора он владел совершенно неповторимым мастерством звукоизвлечения, пения на инструменте. Всё, что он играл и показывал студентам, было чрезвы-

чайню ясно по форме, логично, стилистически точно и наполнено художественным содержанием.

В лице Я. И. Мильштейна аккумуляровались в наиболее концентрированном виде традиции русской исполнительской школы, а именно одного из самых значительных представителей этой школы – К. Н. Игумнова. Начиная с 1925 года Яков Исаакович учился в Московской консерватории, сначала у С. А. Козловского – ассистента К. Н. Игумнова, с 1929 года – у самого Константина Николаевича, а в 1935–1948 годах был ассистентом его класса. Можно сказать, из рук в руки ему была передана эстафета, идущая от Ф. Листа, А. Г. и Н. Г. Рубинштейнов, А. И. Зилоти, Н. С. Зверева, П. А. Пабста, В. И. Сафонова, с которыми он был связан либо родственными, либо «ученическими» узами. Искусство Я. И. Мильштейна – это мост, соединяющий фортепианную школу XX века с великими традициями исполнительского искусства XIX века.

На формирование его личности как музыканта, безусловно, повлияла и художественная атмосфера 20–40-х годов XX столетия, творческая деятельность его современников. Мильштейн учился в одно время с Я. В. Флиером, который был его другом, с Л. Н. Обориным, Я. И. Заком, общался с Л. И. Ройзманом, Г. Р. Гинзбургом, С. Т. Рихтером, Э. Г. Гилельсом, А. Л. Иохелесом, Б. М. Берлиным, М. В. Юдиной, В. В. Софроницким, М. И. Гринберг и многими другими прославленными музыкантами. Да и концертная жизнь в те годы была весьма насыщенной и изобилующей такими событиями, как выступления Ф. Бузони, Ф. М. Блуменфельда, В. Горовица, А. Клюитанса, А. Корто,

Арт. Рубинштейна, О. Клемперера, Э. Петри, Э. Клайбера, М. Андерсон. Он слышал А. Шнабеля, Я. Хейфеца, молодого И. Менухина, Й. Сигети, О. Клемперера, З. Кодая, Б. Бриттена, Ш. Мюнша, С. С. Прокофьева.

Другая сфера деятельности Я. И. Мильштейна – музыковедческая, исследовательская, принесшая ему мировое признание. Якову Исааковичу за его труд о Ф. Листе [1], представленный в 1941 году на защиту в качестве кандидатской диссертации, по предложению оппонентов – А. Б. Гольденвейзера, Г. М. Когана, В. Э. Фермана – и единодушному мнению диссертационного совета, была присуждена степень доктора искусствоведения. (Заметим, что Якову Исааковичу было в то время всего 29 лет.) Это был уникальный случай в истории музыкознания, причём Яков Исаакович многие годы оставался единственным доктором наук на фортепианном факультете Московской консерватории. Написанная по материалам диссертации и изданная в 1956 году двухтомная монография о Листе была переведена на венгерский язык и восторженно принята на родине композитора, а сам автор стал почётным членом Общества Листа в Венгрии, получив диплом с формулировкой «за выдающиеся мировые достижения в исследованиях о Ференце Листе».

Особое влияние на процесс становления научно-исследовательской деятельности Якова Исааковича оказало его исполнительское увлечение творчеством Ф. Шопена. К. Х. Аджемов вспоминал, как Я. И. Мильштейн играл сонату Шопена h-moll – с истинным вдохновением и романтической приподнятостью, проникновенно и вместе с тем очень драматично. Его

увлечённость музыкой Ф. Шопена нашла отражение в целом ряде работ, в которых скрупулёзно рассматриваются особенности композиторского, пианистического и педагогического почерка великого представителя романтического направления в музыке. Проведённая исследовательская работа позволила Якову Исааковичу прийти к интересному и в какой-то мере парадоксальному выводу: «Исчерпав все трудности, переиграв огромное количество нот, вы видите перед собой простоту, которая со всем своим очарованием является последней печатью искусства» [2, с. 117]. За достижения в области исследования творчества выдающегося польского музыканта Я. И. Мильштейн был избран членом-корреспондентом Общества Фредерика Шопена в Польше.

Однако не только композиторы-романтики привлекали его внимание с исследовательской, художественной и исполнительской точек зрения. Большую научную ценность представляют его монография «Хорошо темперированный клавир» И. С. Баха и особенности его исполнения» [3], послесловие к книге о Ф. Куперене [4], книга о жизни и деятельности Константина Николаевича Игумнова [5], исследования, касающиеся вопросов теории и истории исполнительского искусства [6], многочисленные статьи, рецензии, а также изданный уже после его смерти сборник, содержащий в себе отрывки из записных книжек и дневников, воспоминания, заметки и устные выступления музыканта.

Вопросы музыковедения для Якова Исааковича были неразрывно связаны с историей и теорией искусства и культуры. Недаром А. А. Золотов в своих воспоминаниях характеризу-

ет Мильштейна как учёного-энциклопедиста «возрожденческого» – по многообразию интересов и направлений творческой деятельности – склада. Фактом, способным отчасти продемонстрировать широту художественных взглядов Якова Исааковича, его необъятные знания и эрудицию, может послужить проект создания им пятитомной «Энциклопедии музыкального искусства», которому, к сожалению, не суждено было осуществиться. Масштабный замысел такого труда предполагал рассмотрение и анализ обширного круга социальных, культурно-философских, эстетических оснований эволюции музыкального искусства. Был собран материал для создания общего учения о музыкальном языке в его взаимосвязях и сопоставлениях с проблемами лингвистики, поэтики литературного и изобразительного искусства, с использованием исследовательского опыта ведущих русских и западноевропейских специалистов. В одном из томов энциклопедии планировалось рассмотреть вопросы теории художественно-музыкального процесса, психологии музыкального творчества, музыкального образования. Можно быть уверенным, что эрудиция автора, масштабность его мышления позволили бы ему осуществить на практике столь уникальный проект.

Читая книги Якова Исааковича и находя в них ссылки на самые разнообразные источники, понимаешь, что служило «подпиткой» его духовной жизни. Его привлекали философские труды разных эпох и времён, исследовательские школы учёных стран Запада и Востока. Вот одно из изречений восточной мудрости, которое вызывало у Якова Исааковича осо-

бый душевный отклик, служа правилом жизненного поведения: «Созидать – и не обладать, трудиться – и не искать выгоды, добиться цели – и не гордиться» [7, с. 86]. Очень близок был ему и восточный афоризм: «Ученик – это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь» [Там же, с. 109].

Записные книжки, воспоминания и дневники Якова Исааковича убеждают нас в том, насколько многообразными и разнонаправленными были у него ассоциации и сопоставления с прочитанными книгами, с увиденным в музеях, с услышанным в концертных залах. Он приводит высказывания Аристотеля, Пифагора, Спинозы, Данте, Гегеля, Канта, Гёте, Франса, Диккенса, Флобера, Хемингуэя, русских и советских писателей, поэтов, художников. (Естественно, перечислить всё не представляется возможным.) Так, к примеру, проводя параллели между работой художника и музыканта, Яков Исаакович обращается к В. Серову, цитируя его слова: «Через новое должно всегда сквозить старое»; «Работать нужно, стиснув зубы, но так, чтобы не было видно труда»; «Надо расширять своё зрение («для музыкантов – слух», – добавляет Я. И. Мильштейн. – *Т. М.*), а не суживать его» [Там же, с. 124–125].

Выстраивая концепции развития музыкально-исполнительского искусства, Яков Исаакович чаще всего опирался на диалектические закономерности. В частности, многие явления в мире музыки и искусства в целом он рассматривал с точки зрения механизмов притяжения и отталкивания. «Идёт ли речь о науке или искусстве, – писал он, – внимательное наблюдение показывает, что делающееся всегда

или повторяет сделанное, дополняет его, видоизменяет, преобразует, или же, наоборот, отталкивает, опрокидывает, отрицает, – но и тем самым предполагает, учитывает его, незримо его использует. Иными словами, традиция действует как в форме притяжения, так и отталкивания» [Там же, с. 225].

Особая статья – редакторская деятельность Якова Исааковича. Ему принадлежит издание Полного собрания сочинений Ф. Листа (16 томов), Ф. Шопена (10 томов), Полного собрания фортепианных произведений А. Н. Скрябина (1–2-й тома совместно с К. Н. Игумновым, 3-й том совместно с Л. Н. Обориным), редакции сочинений И. Брамса, Ф. Шуберта, П. И. Чайковского, издания произведений советских композиторов и многое другое. В его редакциях к книгам, статьям, нотным изданиям представлены подробнейшие комментарии, указания на уникальные архивные материалы. Ссылки на источники, примечания, дополнения и приложения, систематизированные списки литературы и музыкальных произведений, приводимый обзор концертного репертуара, хронограф жизни и творчества композитора, указатель имён, а в редакции фортепианных сочинений – ремарки, касающиеся возможных трактовок исполнения произведения, использования средств музыкальной выразительности, сравнения различных редакций сочинения и т. д., весьма значительны по своей содержательности и информативности. При свободном владении автором несколькими европейскими языками такая работа являет собой высокий образец мастерства в области текстологии и источниковедения.

Многочисленные музыковедческие труды Якова Исааковича написаны прекрасным литературным языком, свидетельствующим о культуре и энциклопедической эрудиции автора, и читаются как высокохудожественные произведения. Не отходя от объективности суждений, он всегда с любовью и внутренним духовным погружением проникал в суть излагаемого материала. Его литературная речь, как и музыкальная, была артистически выпуклой, яркой, интонационно разнообразной, переливалась самыми различными красками – то приглушёнными, то кульминационно насыщенными. Высказывая свои мысли – даже в работах методического характера, Мильштейн не наставлял, а аргументированно убеждал читателя. Характеризуемая особенность помогала ему также в успешной работе по руководству исполнительской группой Комиссии музыковедения и критики Московской организации Союза композиторов СССР. Заседания комиссии, всегда проходившие в деловой и доброжелательной атмосфере, носили просветительский характер, становясь школой исполнительского мастерства. Кроме того, Яков Исаакович состоял членом ряда диссертационных советов, руководил аспирантами и постоянно выступал на защите в качестве оппонента.

И, наконец, педагогика, которой Яков Исаакович занимался на протяжении многих десятилетий. Его исполнительское мастерство, традиции отечественного пианизма, унаследованные от одного из самых значительных представителей этой традиции – К. Н. Игумнова, глубочайший интеллект, культура и поистине энциклопедические знания в области разных ви-

дов искусства и науки – всё это сфокусировалось и реализовалось в педагогической деятельности Якова Исааковича. С 1935 года он был ассистентом в классе К. Н. Игумнова, после смерти которого в 1948 году стал вести собственный класс в консерватории. У него в классе учились А. Бабаджанян, М. Воскресенский, Н. Штаркман, М. Гамбарян, позже М. Мдивани, Б. Бехтерев, Д. Сканави, И. Благодаров, Е. Леонская, В. Сахаров, В. Гинзбург, а также работающие в течение многих лет на музыкальном факультете МПГУ А. Г. Каузова, И. М. Орышак, автор этих строк и многие-многие другие.

В отношении к исполнительскому искусству он руководствовался таким высказыванием одного большого музыканта: «Первое – это человек, причём человек, направленный к добру; второе – художник, третье – музыкант и, наконец, исполнитель». И продолжал: «На деле обычно всё бывает наоборот. Узкие интересы специальности начинают преобладать. Сперва – исполнитель, затем музыкант и уж в последнюю, самую последнюю очередь – художник, человек» [7, с. 236]. Свои принципиальные человеческие и профессиональные установки он старался проводить в жизнь, демонстрируя их собственным примером.

И действительно, Яков Исаакович обладал необыкновенными душевными качествами. Его жизненное кредо: «Людам – добро, себе – работа»; его заповеди: «Непреклонное упорство в достижении цели, доверие к самому себе, никаких претензий, любовь к людям» [Там же, с. 79]. Общение Мильштейна со студентами было всегда доброжелательным и глубоко заинтересованным. «Занятия только тогда

идут впрок, когда между учителем и учеником имеется духовная близость», – замечал Яков Исаакович [7, с. 89]. Он всегда старался и словом и делом помочь каждому, у кого были какие-либо затруднения. Работая с учениками ЦМШ, со студентами училища при консерватории (так называемой «Мерзляковки») и самой консерватории с полной самоотдачей, он порой начинал заниматься с нами около одиннадцати часов вечера. А с девяти утра уже опять был в классе. На репетиции к концертам, экзаменам он неизменно приходил в любое время дня. Нам всегда было непонятно, когда он ещё успевал работать над своими книгами и другими публикациями.

Так получалось, причём совершенно естественно и незаметно, что воспитание ученика происходило само собой, абсолютно без каких-либо усилий со стороны учителя, благодаря примеру самоотверженного отношения к делу, любви и служению своему искусству, которое, по словам Якова Исааковича, было ему дорого «точно так же, как дорога жизнь».

Безусловно, особое значение для Якова Исааковича имело общение с К. Н. Игумновым, который во многом способствовал формированию его как человека, художника, музыканта-исполнителя и педагога. Рассказывая о творческой неудовлетворённости и постоянных исканиях Константина Николаевича, продолжавшихся вплоть до самой его смерти, Яков Исаакович отмечал, что это были «искания большого, совестливого и принципиального художника, бесконечно требовательного к себе. <...> Он всегда стремился мыслить ясно, логично и просто, быть правдивым, естественным в своих намерениях и чувствах...»

[5, с. 304]. Причём «простота в искусстве должна идти не от убогости мыслей, а от богатства и полноты», – добавляет Яков Исаакович [7, с. 124]. И задаёт вопрос: «Почему так трудно достичь этой простоты? Да потому, что высокая степень профессионализма может быть весьма опасной для непосредственных, простых чувств, удаляя нас от них, лишая их свежести. Приходится овладевать пудами культуры и, чтобы не погрязнуть в них, сбрасывать их с плеч: иначе простоты не достигнешь» [Там же, с. 80].

Как художник и музыкант Яков Исаакович больше всего ценил общеэстетическое содержание фортепианного исполнения. Для него было совершенно неприемлемо «неприкрытое профессиональное мастерство без каких-либо идей» (так он высказывался о концертах известного в 20-х годах прошлого века пианиста Х. Итурби), «блестящее техническое убранство и убогое содержание игры». Главное для исполнителя – это «внутренняя необходимость интерпретации», непреодолимое желание со творчества с композитором, воплощения его творческого замысла. «Надо не притворяться, а претворяться в тот образ, который воссоздаёшь. <...> “Второй план” и “подтекст” – вот что больше всего определяет художественную значимость произведения искусства», – писал он [Там же, с. 94]. Именно поэтому Якову Исааковичу было особенно близко так высоко ценимое им исполнительское искусство К. Н. Игумнова, Г. Г. Нейгауза, В. Софроницкого и С. Т. Рихтера, их строгий вкус, ясность, логичность и образность мышления, умение убеждать, сила и стройность интерпретации, направленной вглубь, а не вовне.

Что касается собственно методики занятий с учениками, то к догматически определённой системе методов Я. И. Мильштейн, так же как и К. Н. Игумнов, относился достаточно скептически, полагая, что единых методов работы для всех учеников не существует. Хотя принципиальные подходы, причём весьма жёсткие, безусловно, были. В этом он полностью солидаризировался со своим учителем – К. Н. Игумновым. Приводимые ниже слова Якова Исааковича относительно принципиальных художественных установок К. Н. Игумнова близки и ему самому. Это «принципы жизненно правдивого, органичного исполнительского искусства... <...> ...В нём (К. Н. Игумнове. – Т. М.) жила та великая реалистическая традиция, которая позволила русским музыкантам завоевать всенародное признание и любовь. <...> Отвергая систему как неизменную сумму взглядов, правил и рецептов, он в то же время всем своим вдохновенным трудом утверждал её как творческий метод самовоспитания» [5, с. 304].

Эта мысль перекликается с горячо поддерживаемой Яковом Исааковичем мыслью А. И. Герцена, который полагал, что «высшая школа должна давать не столько знания, сколько умение приобретать знания» [Цит. по: 7, с. 103]. Отсюда вывод о необходимости развития самостоятельности молодого музыканта, выбора и определения им собственного жизненного и профессионального пути.

Многочисленные ученики Якова Исааковича были приучены к самостоятельности, к тому, чтобы на первый же урок приносить произведение, выученное наизусть и исполняемое в настоящем темпе. Таким обра-

зом, черновая работа должна быть сделана учениками самостоятельно. Оставалось довести исполнение произведения до такого состояния, когда его можно было выносить на сцену. И здесь начинался процесс лепки формы произведения в соответствии с его художественно-образным содержанием и «улавливание» тех деталей, которые позволяли совершенно по-новому отнестись к тому, что мы играем.

Можно сказать, что главным педагогическим методом работы в классе у Я. И. Мильштейна был показ, он не очень любил словесные высказывания. Яков Исаакович играл сам, а чаще всего играл разучиваемое студентом произведение вместе с ним, на втором рояле. А его пианистическое мастерство было совершенно уникально. Широчайшая звуковая палитра, владение различными видами туше, включая туше, характерное для техники «жемчужной игры» (так называемой техники «перле», которой славились пианисты XIX века), блестящая виртуозность, лёгкость и чёткость пальцевой техники и в то же время мощный оркестровый колорит звучания. Движения рук и пальцев – всё было чётко организовано, ничего лишнего, никаких физических усилий даже при исполнении очень сложных в техническом отношении произведений. Его игре были присущи внутренняя логика, широкое дыхание, ощущение непрерывного потока музыки, безупречное чувство стиля, жанра, формы. Акварельные краски сочетались с широкими масляными мазками, с графической определённой линией. «Звук хорошего исполнителя-пианиста должен быть столь же разнообразным, как цвета в природе, – полагал Яков Исаакович. – Он не

только разный по колориту (“белый”, “красный”, “оранжевый” и т. п.), но и разный по степени насыщенности: “полный”, “жидкий”, “насыщенный”, “ненасыщенный”, “бледный”, “яркий” и т. д. Благодаря этим качествам звук предстаёт во всём своём разнообразии» [7, с. 107].

В игре Якова Исааковича не было ничего надуманного – всё естественно, гармонично, свободно. Недаром Г. Г. Нейгауз после классного концерта Я. И. Мильштейна, состоявшегося ещё в 1945 году, сказал ему: «В вашей школе (“Господи, это у меня-то школа!” – ремарка Я. И. Мильштейна. – Т. М.) есть большая свобода, немного в листовском духе; я эту свободу постоянно требую от своих учеников» [Цит. по: 7, с. 160]. Заметим, что в то время Якову Исааковичу было всего 34 года.

А какое было удовольствие играть вместе с Яковом Исааковичем концерты для фортепиано с оркестром в переложении для двух фортепиано! Исполнение им партии оркестра, когда он с удивительным мастерством заставлял рояль звучать как симфонический оркестр, когда он своей игрой давал невероятный художественный и эмоциональный импульс, буквально заражало своей энергией, темпераментом; дирижёрская властность, размах, масштабность звучания сочетались у него с необыкновенной чуткостью и теплотой интонаций.

Таким образом, без особых словесных пояснений, примером собственного исполнения Яков Исаакович приучал студентов самостоятельно осмысливать художественные задачи, рефлексировать, находить необходимые приёмы и способы достижения «искомого образца», сопоставляя с ним собственное исполнение. Как

говорил К. Н. Игумнов, «берите у меня то, что вам нужно, и развивайте дальше то, что стало вашим достоянием» [Цит. по: 5, с. 303]. В результате пробуждалась радость творческого познания и созидания, а форма мастер-классов, в которой проходили занятия, заставляла чувствовать большую ответственность за дело, которым ты занимаешься.

К тому же Я. И. Мильштейн, как и К. Н. Игумнов, хорошо чувствовал натуру ученика, находя к каждому индивидуальный подход. «Хорошего педагога-музыканта отличает от плохого умение и опытность в том, где нужно подтянуть, а где отпустить», – писал Яков Исаакович [7, с. 101], а также умение «отойти в нужный момент в сторону и создать впечатление, будто результат достигнут учеником самостоятельно» [Там же, с. 115].

Оглядывая путь, пройденный Яковом Исааковичем Мильштейном, понимаешь, сколь многогранна и «полифонична» была его деятельность, сколь значителен тот вклад, который он внёс в развитие великих отечественных традиций в области исполнительства, педагогики музыкального образования и музыковедения. Возможность личностного общения с таким человеком не только позволила его ученикам и современникам обрести художественные, эстетические и нравственные ориентиры, но и дала им духовный заряд на всю жизнь. Хотелось бы закончить статью словами Я. И. Мильштейна, которые были сказаны им в адрес своего учителя – К. Н. Игумнова, но которые в полной мере можно отнести и к самому Якову Исааковичу: «...нам нужно смотреть на свою работу, на своё искусство его глазами, как на великое служение. Как

на выполнение общественного и морального долга. Только тогда мы станем достойны нашего незабвенного учителя» [7, с. 170–171].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мильштейн, Я. И. Ференц Лист [Текст] / Я. И. Мильштейн. – Изд. 3-е. – М. : Музыка, 1999. – 653 с.
2. Мильштейн, Я. И. Советы Шопена пианистам [Текст] / Я. И. Мильштейн. – М. : Музыка, 1967. – 120 с.
3. Мильштейн, Я. И. «Хорошо темперированный клавир» И. С. Баха и особенности его исполнения [Текст] / Я. И. Мильштейн. – М. : Классика-XXI, 2002. – 352 с.
4. Искусство игры на клавесине. Очерк о Куперене [Текст] / коммент. и общ. ред. Я. И. Мильштейна. – М. : Музыка, 1973. – 152 с.
5. Мильштейн, Я. И. Константин Николаевич Игумнов [Текст] / Я. И. Мильштейн. – М. : Музыка, 1975. – 471 с.
6. Мильштейн, Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства [Текст] / Я. И. Мильштейн. – М. : Советский композитор, 1983. – 262 с.
7. Мильштейн, Я. И. Статьи, воспоминания, материалы [Текст] / Я. И. Мильштейн. – М. : Советский композитор, 1990. – 287 с.

REFERENCES

1. Mil'shtein Ya. I. *Ferents List*. Izdanie 3-e. Moscow: Muzyka, 1999. 653 p. (in Russian)
2. Mil'shtein Ya. I. *Sovety Shopena pianistam*. Moscow: Muzyka, 1967. 120 p. (in Russian)
3. Mil'shtein Ya. I. "Khorosho temperirovanny klavir" I. S. Bakha i osobennostu ego ispolneniya. Moscow: Klassika-XXI, 2002. 352 p. (in Russian)
4. *Iskusstvo igry na klavesine. Ocherk o Kuperene*. Kommentarii i onshaya redaktsiya Yakov Mil'shtein. Moscow: Muzyka, 1973. 152 p. (in Russian)
5. Mil'shtein Ya. I. *Konstantin Nikolaevich Igumnov*. Moscow: Muzyka, 1975. 471 p. (in Russian)
6. Mil'shtein Ya. I. *Voprosi teorii i istorii ispolnitel'stva*. Moscow: Sovetsky compositor, 1983. 262 p. (in Russian)
7. Mil'shtein Ya. I. *Stat'i, vospominaniya, materialy*. Moscow: Sovetsky compositor, 1990. 287 p. (in Russian)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РОМАНТИЧЕСКОГО СТИЛЯ

Г. А. Каменева,

Санкт-Петербургский государственный университет,
Академическая гимназия имени Д. К. Фаддеева

Аннотация. В статье актуализированы вопросы развития индивидуальности учащихся-музыкантов и выражения их личного отношения к музыкальному произведению. Особое внимание автор уделяет проблеме приобщения музыкальной молодёжи к импровизационной стихии романтической музыки. Говорится о том, что творческая интерпретация музыкального произведения проявляется в увлечении исполняемой музыкой, в импровизационности, выраженной в изменчивости деталей сочинения при относительном постоянстве концепции целого. Раскрываются средства активизации художественно-образного мышления в работе над романтическим репертуаром. Получает обоснование положение о том, что формирование цельного звукового образа достигается объединением эмоционального и рационального способов работы. В заключение приводятся практические рекомендации учащимся для формирования исполнительской концепции романтического произведения.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкально-исполнительское искусство, музыкальный образ, романтизм.

122

Abstract. Article updated the development of personality of students-musicians and express their personal attitude to musical works. The author pays particular attention to familiarizing young people to the improvised music elements of romantic music. It is said that a creative interpretation of a musical work is manifested in the enthusiasm to perform music, improvisation, expressed in parts composing variability in the relative constancy of the whole concept. Disclosed are a means of enhancing artistic and creative thinking in the work on the romantic repertoire. Get the support of the position that the formation of the whole sound image is achieved by combining the emotional and the rational way of working. Finally, students are given practical recommendations for the formation of the concept of executive romantic works.

Keywords: music education, music and performing arts, music image, romanticism.

Высоко меняющихся социальных и экономических условиях развития современного российского общества основой педагогического процесса на всех уровнях является узнавание, переживание и присвоение учащимися истинных ценностей, которые способны выполнять функцию ориентира при выборе человеком той или иной модели поведения в конкретной ситуации. Существенную роль в этой связи играет воспитание, которое следует понимать как «процесс содействия и поддержки развития духовно-нравственного мира личности, направленный на самоформирование своего нравственного образа» [1, с. 124]. По мнению Е. В. Бондаревской, важнейшая особенность процесса воспитания заключается в событийности жизни человека. Не столько знания, сколько опыт переживания и эмоции могут в дальнейшем послужить стимулом для того, чтобы снова окунуться в мир эмоций, чувств, переживаний и действий.

Принимая во внимание, что воспитание может служить средством развития индивидуальности, с точки зрения педагогики музыкального образования важнейшей задачей воспитания является *активизация творческой самостоятельности учащихся*, выраженная в собственном переживании музыки. Индивидуальный подход к музыкальному произведению возможен лишь тогда, когда ясно слышишь и чувствуешь его, когда есть опыт музыкальных впечатлений, которые способствуют укреплению своего отношения к музыке. Педагогика музыкального образования как наука, объединяющая музыкальное искусство и педагогику, закономерно развивается в художественном направлении, то

есть в тесной зависимости от творческой жизни. Интерпретаторская схема сочинения не есть нечто постоянное, не подлежащее корректировке со стороны артиста. Наоборот, исполнительское искусство – это возможность высказать своё поэтическое «я» через отношение к музыкальному произведению. Очевидно, что хорошее и точное исполнение музыкального произведения невозможно без выражения личного отношения к нему, которое должно проявляться в увлечении исполняемой музыкой, в импровизационности, выраженной в изменчивости деталей сочинения при относительном постоянстве концепции целого.

Артур Рубинштейн в беседе с С. М. Хентовой, состоявшейся в 1964 году в Ленинграде, говорил, что важнейшая цель современной педагогики – «признание сердца» [2, с. 348]. Среди причин, в силу которых исполнители забывают о музыке, великий пианист называл рационализм эпохи, увлечение техникой исполнения. В том же 1964 году Мария Юдина в письме к Н. Чаплыгину писала: «Сейчас я осознаю и чувствую острее необходимость – творческую и нравственную – нечто сказать аудитории: светлое, прекрасное, понятное и, быть может, одновременно “загадочное”» [3, с. 4].

С тех пор мало что изменилось. Искусство является одним из действенных средств социализации и преодоления чрезмерной, самодовлеющей структуризации общества, уравнивания структурных и коммуни-тарных социальных отношений. Вместе с тем искусство способствует расширению и углублению душевной, чувственно-рассудочной жизни чело-

века, так как основано на открытости, искренности, свободе выражения.

Разные подходы к музыкально-исполнительскому искусству нередко сочетают в себе аспекты, характерные для разных стилей, но основанные, тем не менее, на классических или романтических началах. Среди подобных воззрений доминируют следующие:

1. Необходимость опоры на структурный анализ произведения и на воссоздание музыкальных идей композитора, то есть на расшифровку исполнительских ремарок.

2. Использование акустических возможностей инструмента, отражённых как в отдельных голосах, так и в их сочетаниях.

3. Необходимость придавать исполнению характер свободного высказывания в рамках первых двух положений.

Другая точка зрения на музыкальное исполнительство заключается в том, что в музыкальное сочинение необходимо вдохнуть жизнь, воскресить его для слушателя, «сдуть с него музейную пыль», вникнув в суть глазами современника. Воспроизвести музыкальное произведение не означает просто исполнить или передать его содержание. Воспроизвести – значит вылепить конкретные образы, характеры, «оживить» их, расслышав драматизм конфликтов, заложенных в музыке. И вместе с тем – выразить своё отношение ко всему, воспроизведённому из музыкальных звуков и ритмов, поделиться своими идеями, возникшими в результате глубокого проникновения в авторский замысел в контексте идей современности.

В связи с этим возникает вторая, не менее важная задача педагогики музыкального образования – *приобщение*

учащихся к импровизационной стихии романтической музыки с её приподнятым, возвышенным настроением, которое нередко (в силу объективных и субъективных причин) оказывается чуждым современной музыкальной молодёжи. Импровизационность предполагает не что-то заранее подготовленное, а то, что рождается на эстраде, в общении с аудиторией, поэтому музыкальный образ, если он убедительно и рельефно воплощён в исполнительской концепции, может и должен быть воспринят и пережит любым субъектом, способным понять музыкальный язык и адекватно отреагировать на его содержание, его специфическую семантику. Атрибутивным свойством музыкального образа, обладающего свойством подлинной художественности, является его ярко выраженная эмоциональная окраска. Музыкальный образ, как говорил Э. Ансерме, представляет собой отражение эмоций в зеркале звучаний [4, с. 64]. Работа над романтическими произведениями в большей степени, чем изучение произведений других стилей, выявляет необходимость активизации художественно-образного мышления учащихся, основанной на следующих принципах:

1. *Акцентуация внимания учащегося на интуитивном восприятии художественного содержания.*

На этапе знакомства с сочинением, то есть во время первых проигрываний, вслушивания в произведение, учащимся рекомендуется сосредоточиться на внутренних ощущениях, которые в дальнейшем заложат основу для создания художественного образа. Это должны быть *личные* ощущения исполнителя, основанные на собственном опыте знакомства с сочине-

нием. На данном этапе крайне нежелательно прослушивание сочинения в записи или проигрывание сочинения преподавателем (педагогический показ).

2. *Нацеленность учащегося на восприятие романтического образа, желание понять музыкальное содержание, проникнуть в замысел произведения.*

Эмоционально-чувственное восприятие произведения является основой, своего рода почвой, на которой развивается художественно-образное мышление исполнителя в конкретном произведении. От чувства – к образу. Чем более ярким окажется эмоциональное впечатление от знакомства с сочинением, тем охотнее учащиеся приступят к формированию образного представления. Настроиться на восприятие художественного содержания помогает анализ музыкально-выразительных средств: регистра, общей динамики произведения, приёмов звукоизвлечения, мелодии и т. д.

3. *Свободное владение музыкально-техническими и музыкально-художественными исполнительскими средствами.*

Художественно-образное мышление связано с представлением исполнителя о том, с помощью каких музыкально-изобразительных средств будет достигнут результат. То есть, представляя музыкальный образ, исполнитель представляет и приёмы, и способы игры, которые помогут ему достигнуть желаемого. Среди музыкально-исполнительских средств, необходимых для воплощения художественных образов романтических произведений, специальное внимание учащихся следует обращать на приёмы игры легато, использование колористических функций правой и левой педали, тембровую окрашенность басовых

нот, проведение мелодии в низком регистре.

Работа над романтическим произведением – это, прежде всего, работа над воплощением художественного образа, требующая от учащегося внимательного отношения:

- к мелодической линии, которая должна ясно прослушиваться, обладать звуковой «текучестью» и звучать ярче аккомпанемента;
- к приёмам игры на музыкальном инструменте, которые должны соответствовать исполняемому произведению;
- к динамическому плану исполняемой музыки, то есть к подготовленным кульминациям и чёткой динамической градации репризных эпизодов по сравнению с начальными.

В этой связи перед учащимися, детально подходящими к изучению произведений композиторов-романтиков, стоят следующие задачи:

1. Анализ средств звуковой выразительности – связь звуков и фраз, динамические нарастания и спады, вокальность мелодии, широкие волны развития, протяжённые мелодические линии. Анализ гармонии и модуляций.
2. Развитие навыков фразировки, пластичности левой руки, ощущения естественности движений, пластичности *rubato*, гибкой педализации.
3. Расширение диапазона приёмов звукоизвлечения – поиск новых тембров, фортепианных красок, а также фортепианных приёмов для их воплощения.
4. Выработка мягкого, сочного звука, работа над пластичным *legato*, отработка приёмов *staccato* – пальцевого, кистевого и *staccato* всей рукой.
5. Соответствие приёмов игры характеру передаваемой музыки.

Интерпретация музыкального произведения представляет собой диалектически сложный процесс: с одной стороны, глубокое погружение в поэтический мир композитора, ассимиляция его творческих идей, с другой – экстраполяция художественных образов, созданных в прошлом (подчас в глубоком прошлом), в сегодняшний день, когда музыкант-исполнитель, говоря от имени композитора, оживляет музыкальный материал своими чувствами, мыслями, переживаниями, отношениями и т. д. В этой художественно-творческой «диалектике» – смысл искусства интерпретации, и любые отступления от него чреваты искажением самой природы музыкального исполнительства, существенным снижением его роли и значения [5]. Сложность обращения к музыкальному искусству эпохи романтизма заключается в необходимости художественно-объективного воссоздания духа времени, столь далёкого современной музыкальной молодёжи. Ориентиром для молодых исполнителей должны стать *воображение* – «чувственный опыт, поднятый до уровня воображения благодаря акту сознания» [6, с. 276], и *выражение* – превращение неопределённого чувства в отчётливое выражение. Таким образом, при формировании исполнительской концепции романтических произведений могут оказаться полезными следующие практические рекомендации:

1. Изучение музыкального произведения следует начинать с его эмоционального переживания, которое может осуществляться посредством целостного исполнительского охвата, постепенного вслушивания в его образный строй.

2. Не стоит отказываться от интуитивных процессов и во время технической работы. Интуиция может подсказать учащемуся способ освоения произведения или открыть новые грани художественного восприятия.

3. Необходимо работать над развитием творческой интуиции, которая должна отвечать высокому профессиональному уровню, содержать в своей основе представления о связи искусств между собой, быть направлена на общение между композитором и исполнителем, то есть на выявление содержания, заложенного композитором.

4. Следует подкреплять интуитивно-эмоциональное постижение произведения тщательным техническим и исполнительским анализом музыкального текста, что впоследствии определит правильность технических приёмов. Формирование цельного звукового образа достигается объединением эмоционального и рационального способов работы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика [Текст] : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : Питер, 2013. – 304 с.
2. Стуколкина, С. М. Путь к совершенству. Диалоги, статьи и материалы о фортепианной технике [Текст] / С. М. Стуколкина. – СПб. : Композитор, 2007. – 392 с.
3. Дроздова, М. А. Уроки Юдиной [Текст] / М. А. Дроздова. – М. : Классика-XXI, 2006. – 222 с.
4. Ансерме, Э. Беседы о музыке [Текст] / Э. Ансерме. – Л. : Музыка, 1985. – 104 с.
5. Каменева, Г. А., Цыпин, Г. М. Роль традиций педагогической системы Я. В. Флиера в профессиональной подготовке учащихся-музыкантов [Электронный ресурс] / Г. А. Каменева, Г. М. Цыпин // Теория и практика общественного разви-

- тия. – 2013. – № 3. – URL : <http://teoria-practica.ru/-3-2013/pedagogics/tsypin-kameneva.pdf>
6. Коллингвуд, Р. Дж. Принципы искусства [Текст] / Р. Дж. Коллингвуд. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 328 с.

REFERENCES

1. *Pedagogika: uchebnik dlya vuzov. Standart tret'ego pokoleniya.* Pod red. A. P. Tryapicynoj. St. Petersburg: Piter, 2013. 304 p. (in Russian)
2. Stukolkina S. M. *Put' k sovershenstvu. Dialogi, stat'i i materialy o fortepiannoju tekhnike.* St. Petersburg: Kompozitor, 2007. 392 p. (in Russian)
3. Drozdova M. A. *Uroki Yudinoj.* Moscow: Klassika-XXI, 2006. 222 p. (in Russian)
4. Anserme E. *Besedy o muzyke.* Leningrad: Muzyka, 1985. 104 p. (in Russian)
5. Kameneva G. A., Cypin G. M. Rol' tradicij pedagogicheskoj sistemy Ya. V. Fliera v professional'noj podgotovke uchashchih-sya-muzykantov. In: *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya.* 2013. No. 3. URL: <http://teoria-practica.ru/-3-2013/pedagogics/tsypin-kameneva.pdf> (in Russian)
6. Kollingvud R. Dzh. *Principy iskusstva.* Moscow: Yazyki russkoj kul'tury, 1999. 328 p. (in Russian)

АССОЦИАТИВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ И ПЕДАГОГИКЕ

В. Л. Живов, Е. В. Аликина,

Институт культуры и искусств

Московского городского педагогического университета

Аннотация. В статье раскрываются психологическая сущность механизма ассоциаций, включающего операции сравнения, сопоставления, уподобления, смысловых аналогий, а также роль, значение и возможности использования метода ассоциативных представлений в музыкальном искусстве вообще и в вокально-хоровом исполнительстве и дирижёрско-хоровой педагогике в частности. Поскольку музыка не оперирует словами и понятиями, не создаёт видимых образов, а связана с миром чувств и переживаний человека, её выразительные возможности опираются главным образом на область ассоциаций и аналогий, отражающих жизненный опыт человека, чувственно-наглядные представления о предметах и явлениях действительности и ситуативную память о них. Благодаря ассоциациям психическая деятельность человека становится многообразнее, полнее, богаче, ярче, что благотворно сказывается на процессе восприятия и переживания произведений искусства. Значимость такого рода ассоциаций особенно важно учитывать в музыкально-исполнительской педагогике, одной из целей которой является расширение художественно-образных горизонтов ученика, его воображения. В данной статье обозначены некоторые приёмы работы в этом направлении.

128

Ключевые слова: музыкальное искусство, вокально-хоровое исполнительство, ассоциативные представления, педагогика музыкального образования.

Abstract. The article deals with the psychological essence of the mechanism of association, including comparison operations, mapping, likeness, semantic analogies; as well as the role, value and opportunities to use the associative method performances in musical art in General and vocal-choral and choral-conductor manufacturing individual pedagogy, in particular. Because music does not operate words and concepts, does not draw visible images, and linked to the world of feelings and emotions of the person, its expressive possibilities are based mainly on the scope of associations and analogies, reflecting the experience of the person, sensual-visual representations of objects and phenomena of reality and some situational memory of them. Thanks to mental associations human activity becomes more varied, fuller, richer, brighter, that positively affects the process of perception and experience of art. The value of this moment of particularly important in musical pedagogy, performance goal.

Keywords: art of music, vocal and choral performance, associative presentation, pedagogy of music education.

Исполнительская индивидуальность – это не только природные задатки, но и сложная, изменяющаяся категория, которая складывается порой из всего, что было воспринято, усвоено и переработано духовным аппаратом музыканта. «Значительным музыкантом, – писал Б. М. Теплов, – может быть только человек с большим духовным – интеллектуальным и эмоциональным – содержанием. <...> Хороший музыкант, кем бы он ни был – композитором, исполнителем или просто понимающим “слушателем”, – должен быть человеком большого ума и большого чувства» [1, с. 34]. Это тем более относится к педагогу-музыканту, призванному воспитывать и формировать исполнительскую индивидуальность учащегося. Подлинный педагог искусства подводит ученика к усвоению определённых художественно-эстетических, нравственных взглядов и исполнительских приёмов не императивным навязыванием своих идей, не стимулированием прямого подражания, а окольными, косвенными путями, которые порой оказываются более эффективными. Одним из таких путей является использование в педагогической практике ассоциативных представлений, играющих в музыкально-исполнительском творчестве огромную роль.

Строго говоря, ассоциации и представления сопутствуют человеку в любой деятельности. Это своего рода непрерывный внутренний «аккомпанемент», сопровождающий всю сознательную жизнь личности. Чем бы сознание ни было занято – размышлением, восприятием, усвоением информации и т. д., ассоциации непроизвольно возникают в воображении. Ассоциативность – принципиальный момент в работе мозга. Механизмы нашей пси-

хики построены на соотношении, параллелизме, сопоставительном сравнении, уподоблении. Хорошо известно, что мысли усваиваются более глубоко тогда, когда им помогает этот заложенный в нас природой процесс. В его основе – создание большей образности и убедительности речи с помощью иносказания, то есть параллели высказываемому. Обязательное условие сравнения – наличие двух элементов: того, что сравнивается, и того, с чем сравнивается. Материалом для сравнений могут служить самые разнообразные предметы и явления. Цель же – возникновение нового качества. Не случайно сравнение часто служит для создания зрительных образов, являясь материалом словесной живописи.

Деятельность в сфере искусств во многом состоит в овладении способами управления ассоциативными представлениями, которые возникают в мозгу, воспринимающем и/или создающем произведения искусства. Но если образы в живописи, скульптуре, архитектуре, театре, хореографии опираются на реальность или реальностью являются, то в музыке они практически полностью связаны с ассоциативными представлениями. Ведь что такое музыка? Согласно определению, данному А. Н. Сохором, «музыка – вид искусства, который отражает действительность и воздействует на человека посредством осмысленных и особым образом организованных по высоте и во времени звуковых последований, состоящих в основном из тонов (звуков определённой высоты)» [2, с. 730].

А что такое содержание музыки? В наиболее прямом и непосредственном смысле содержанием музыки являются *чувства, эмоции, настроения.*

Они не могут быть полностью выражены словами. И всё же, когда говорят о невозможности выразить словами содержание музыки, чаще всего имеют в виду то обстоятельство, что средства словесного обозначения и описания эмоционального содержания несравненно беднее, чем средства музыкального выражения этого содержания. Чувства гораздо полнее, глубже и определённое могут быть *выражены* средствами музыки, нежели *обозначены* словами. Именно это и имел в виду Г. Г. Нейгауз, когда писал: «Музыка – искусство звука. Она не даёт видимых образов, не говорит словами и понятиями. Она говорит только звуками. Но говорит так же ясно и понятно, как говорят слова, понятия и зримые образы» [3, с. 65].

По этой причине музыку чаще всего причисляют не к изобразительным, а к выразительным искусствам, исходя из того, что *изобразительные* искусства суть те, целью которых является воспроизведение окружающего мира и которые наделены особыми способностями изображать предметный мир. Искусствами же *выразительными* принято называть те, которые, обладая сравнительно малым диапазоном изобразительных возможностей, непосредственно связываются с миром человеческих переживаний и могут их передавать.

В этом смысле отнесение музыки к искусствам выразительным вполне справедливо, поскольку звуковые проявления возможности музыки передавать переживания постоянно присутствуют в окружающей нас действительности. Ярким примером таких проявлений является человеческий голос, разнообразные и разнохарактерные *интонации* которого выражают чувства, переживания, настроения человека. Од-

нако теснейшая связь музыки с выразительностью человеческого голоса не исключает присутствия других источников музыкальной выразительности. Таковы, например, звуки природы: пение птиц, шум ветра, шелест леса, вызывающие у нас те или иные ассоциации: завывание ветра – стремительность и безудержность; звук ручья – звонкая беззаботность; шум морского прибоя – величавая мощь; раскат грома – угроза. Примеры выражения этих образов в музыке весьма многочисленны. Тем не менее возможности *непосредственной* музыкальной выразительности ограничены в основном областью *звукового* (то есть слышимого или воспринимаемого слухом) проявления. По сравнению, например, с живописью музыка лишена той степени наглядности, подобно тому как слух в отличие от зрения лишён этих качеств.

Однако у музыки (как и у всякого искусства) есть *опосредованные* выразительные возможности, обусловленные обширной областью ассоциаций и аналогий. Они базируются на жизненном опыте человека, позволяющем ему домысливать, дополнять в восприятии впечатления, даваемые отдельными чувствами.

Таковы основы опосредованной выразительности, которая имеет в музыке большое значение, расширяя и обогащая содержание образов. Вместе с тем выразительность музыки отнюдь не исключает её изобразительности. Ярко выражая печаль, радость, нежность, властность, гордость, величавость и другие человеческие эмоции, она не менее ярко способна изображать – посредством мелодических интонаций, гармоний, ритмов, тембров. Что же касается ассоциаций, аналогий, представлений, то они равно присущи как выра-

зительности, так и изобразительности и способствуют воссозданию в нашем сознании целостного образа объекта.

В плане рассматриваемой нами проблемы несомненный интерес представляет высказывание известного педагога-пианиста Натана Перельмана, который писал: «Пусть акустики анатомируют звук и подсчитывают количество колебаний. Для музыканта звук – творение, обладающее вкусом, цветом, объёмом, красотой или уродством, силой, весом, длиной и всем, чем только способен наделить его обладающий фантазией музыкант.

Заметьте, музыкант, не усматривая в этом смешного, говорит о звуке, как о фрукте – сочный, густой, мягкий, нежный; как о чём-то зримом – светлый, тусклый, солнечный, блёклый, белый; как о предмете, имеющем объём, вес и длину, – круглый, плоский, глубокий, мелкий, тяжёлый, лёгкий, длинный, короткий. Звуку приписывают даже нравственные категории: благородный. Какое множество прилагательных! Упущено только одно: забыто, что звук должен быть и умным...» [4, с. 8].

Речь здесь идёт о *внутреннеслуховых* действиях, иначе говоря, о способности музыканта к *представлению* музыки вне опоры на реальное звучание. Действительно, ни одна из разновидностей музыкальной деятельности – и прежде всего исполнительской – невозможна без её опоры на *внутренний* слух. Независимо от специальности исполнителя – будь он пианистом, вокалистом, дирижёром и т. д. – художественное воспроизведение музыкального произведения всегда в качестве предпосылки-эталона имеет определённое слуховое представление музыканта об этом сочинении (слуховой прообраз), который он и стремится воссоздать. Замечательный хоровой дири-

жёр В. Г. Соколов в интервью Г. М. Цыпину сказал: «Надо обязательно услышать музыку внутренним слухом (и максимально отчётливо!), без этого ничего не выйдет. <...> Когда переносишь работу “вовнутрь”, в область внутреннеслуховых представлений, происходят очень важные вещи: высвобождаются творческая фантазия и воображение, музыкальная мысль получает простор, “нестеснённость”. Многие удачные интерпретаторские находки пришли ко мне именно в те минуты, когда я слушал музыку “про себя”» [5, с. 193–194].

Это ещё раз подтверждает распространённое мнение, что дарование в искусстве и науке часто выявляет себя в способности устанавливать внутренние связи и отношения между разносторонними и, казалось бы, далеко отстоящими друг от друга явлениями, образами, представлениями в развитом воображении. Суть же *воображения* – в умении создавать субъективно или объективно новое на основе предшествующего опыта.

Процесс создания нового начинается с представления о нём и осуществляется преимущественно в образной форме. В воображении по-новому комбинируются представления и знания человека о мире. Образы воображения, даже самые фантастические, являются своеобразным сочетанием отражённых в сознании элементов реально существующих предметов. Воображение – это преобразование представлений и формирование на их основе образов, реализация которых приводит к созданию новых духовных ценностей. К работе воображения относится также создание образов, не встречающихся в личном опыте человека.

Для людей, работающих в области искусства (и музыкального, в частно-

сти), важно осознавать, что истинно творческая деятельность немыслима без воображения. Чтобы создать что-то новое, необходимо сначала *идеально* (мысленно) представить себе то, что будет воплощено в материальном объекте.

Физиологические механизмы процесса воображения, равно как и механизмы создания нового образа, достаточно сложны. Поэтому их рассмотрение не входило в задачу авторов статьи. Отметим только, что механизм формирования нового образа – это образование новых сочетаний из временных связей, уже сформировавшихся в сознании человека. Для того чтобы образовались новые ассоциации, необходима *диссоциация*, то есть расщепление сложившихся связей. Диссоциированные связи включаются звеньями в новые системы связей. Этот процесс имеет фазовый характер и в каких-то фазах протекает скрытно от самого человека. Затем в результате совместной работы первой (условные рефлексy) и второй (рефлекторная деятельность, опосредованная речью) сигнальных систем создаются образы воображения, хотя любой образ формально должен быть отнесён к первосигнальному – чувственному – отражению действительности.

Чрезвычайно велики роль и значение ассоциативного начала в деятельности музыкантов-исполнителей, центральной структурной единицей музыкального сознания которых является звуковой образ. В искусстве звука находит воплощение и выражение всё, что может испытать, пережить, продумать и прочувствовать человек. Нет звука «вообще». Каждый звук может быть окрашен по-своему в зависимости от того, какое содержание и смысл вкладывает в него исполнитель. Поэтому важнейшими задачами музыканта-педа-

гога в исполнительском классе являются формирование у студента способности видеть и воспринимать мир музыки сквозь призму образности, высвобождение его художественных эмоций, активизация фантазии и воображения.

Один из эффективных приёмов на этом пути – обращение в процессе работы над сочинением к другим видам искусств. По наблюдению Е. П. Красовской, взаимодействие музыканта с различными видами искусств способствует изменению масштаба художественного мышления, раздвигает его границы, наполняет новым содержанием [6, с. 119]. Многие выдающиеся музыканты-педагоги, формируя духовно-целостную творческую личность ученика, прибегали к этому приёму. Так, например, профессор Московской консерватории пианист В. К. Мержанов, как отмечает С. М. Низамутдинова, настоятельно рекомендовал студентам своего класса интересоваться не только музыкой, но и литературой, живописью, театром, «вникать в творчество великих композиторов, писателей и художников, развивая тем самым умение взволнованно-чутко, поэтически тонко чувствовать и воспринимать шедевры, вырабатывать художественный вкус» [7, с. 209]. При этом главным путём к решению этих задач всё-таки было и остаётся применение в педагогическом процессе аналогий, параллелей и ассоциаций. Если в трактовке музыканта-исполнителя присутствует ассоциативный ряд, он всегда ощущается в его игре.

К использованию в педагогическом процессе аналогий, параллелей и ассоциаций с целью активизации мышления ученика, достижения большей его гибкости, пластичности обращались также симфонические и хоровые дирижёры, работающие с музыкальны-

ми коллективами, педагоги-вокалисты, преподаватели дирижирования, хормейстеры. Яркость их показов, образность речи, обращение к разнообразным аналогиям, параллелям, использование сравнений и метафор, активизируя ассоциативные процессы, воздействуют на воображение исполнителей, делая восприятие музыки более острым. Это проверенные долгой практикой пути к зарождению и становлению художественного образа.

Владимир Спиваков, описывая своё состояние при погружении в образность разучиваемого музыкального произведения, в беседе с Г. М. Цыпным отмечал: «В голове рождаются подчас смутные, ассоциативные видения, картины, представления; проносятся хаотичные обрывки воспоминаний. <...> Например, я могу сказать на репетиции своим коллегам-музыкантам, что данное место нужно играть словно бы обожжёнными пальцами, – и они тотчас поймут меня. Почувствуют тот особый звуковой колорит, который необходим. А иначе дать представление о нём просто нельзя» [5, с. 111]. Для Спивакова, таким образом, путь от ассоциаций к звукообразу, от него – к сочинению или исполнению музыки или просто к более глубокому её восприятию представляет собой естественный процесс овладения музыкальным содержанием.

Особенно важен ассоциативный момент в вокальной и вокально-хоровой работе. Это связано с тем, что в силу специфики голоса управление процессом пения осуществляется исключительно с помощью качественной оценки звучания. Певец не может взять свой «инструмент» в руки, рассмотреть его устройство, следить глазами за его работой. Придать гортани

нужное, наиболее удобное и выгодное положение, понять ощущение «опоры» на диафрагму, позицию «купола» и языка во рту он может только интуитивно. Способ извлечения звука – дыхание – тоже не поддающийся наблюдению сложный процесс. Недоступен наблюдению и процесс повышения и понижения звука, поскольку регулируется он скрытыми в гортани голосовыми связками, функции которых чисто рефлекторны.

Всё это объясняет, почему главным методом вокальной педагогики всегда был и остаётся метод оценки звучания, диагностики причин тех или иных его недостатков и передачи ученику собственных (субъективных) ощущений, основанных чаще всего на вокальном слухе педагога и его интуиции. Желая обеспечить большую понятность и доступность этой передачи, педагог вокала, кроме собственно педагогического показа, прибегает к всевозможным образным сравнениям, ассоциациям и т. д. Ведь для того, чтобы исполнить что-либо, вокалисту прежде всего надо ясно представить себе звучание фразы, которую предстоит спеть, то есть иметь в представлении *звуковой образ*. Этот образ станет своего рода *эталоном* для сравнения с тем результатом, который получится после попыток его воспроизвести. При этом следует иметь в виду, что обучающийся вокалу певец не только представляет себе формирование звука в звуковой и двигательной форме, но и включает зрительные, вибрационные (резонаторные) ассоциативные образы. В вокальной и хоровой педагогике такая комплексная система получила название *вокально-слуховых представлений* об «округлённости», «прикрытости», «благородстве» зву-

ка, являющихся, по мнению многих вокалистов, основой профессионального становления певца, ибо они воплощают в себе идеал качества звучания, к которому следует стремиться. В процессе занятий этот идеал, будучи своеобразным эталонным звукообразом, выполняет функцию некоего ориентира, помогающего певцу оценивать и корректировать звучание своего голоса. Однако, как известно, в силу ряда причин, певцу трудно объективно оценивать качество своего звука. Поэтому здесь особенно велика роль педагога-наставника, внимательно наблюдающего за каждым шагом своего ученика и чётко фиксирующего его недостатки.

Но как подсказать ученику суть недостатка и приём, который поможет его преодолеть? И тут на помощь педагогу вокала приходит образная речь, яркие сравнения, сопоставления, эпитеты, аналогии, параллели, способствующие пониманию выдвигаемого им требования. Такие, например, как «объёмней», «глубже», «в купол», «в голову», «больше эха», «ближе», «дальше», «вперёд», «назад», «темнее», «светлее», «ярче», «легче», «тяжелее», «суше», «мягче», «твёрже», «жестче» и т. д.

На основе такого рода образных «манков» певец отдаёт двигательный приказ из центра на периферию – к мышцам и делает попытку воспроизвести задуманное звучание. После этого в оценку результата включается целая система анализаторов во главе со слуховым, посылающих информацию в обратном направлении. Подобные системы принято называть *обратными связями*. Посредством анализа и синтеза информации, полученной через обратные связи, и сравнения полученно-

го результата с задуманным делается вывод о необходимости введения в процесс обучения тех или иных корректив.

Такие попытки следует предпринимать до тех пор, пока рассогласование между задуманным звуковым образом (представляемым идеалом) и акустическим результатом будет устранено.

В качестве примера применения ассоциативных представлений в работе по постановке голоса можно назвать часто используемое педагогами вокала сравнение певческого дыхания со смычком скрипача, альтиста или виолончелиста. Весьма эффективен на первом этапе постановки голоса, когда реализуется «единорегистровый» принцип певческого темброобразования, «метод лестницы» (сравнение восходящего движения по ступеням звукоряда с движением по ступеням лестницы). Принцип этот предполагает смешение «головного» и «грудного» регистров, объединённых в отражённом фокусе «высокой позиции» вокального звучания. Смысл использования ассоциации с подъёмом по ступеням состоит в достижении неизменности вокальных ощущений и сохранении позиционных и тембровых качеств, несмотря на изменение звуковысотности и тесситуры.

То же относится и к вокальной работе дирижёра-хормейстера с хором партией и хором в целом.

Если же говорить о преподавании дирижирования и о дирижёрском жесте, то и здесь следует признать, что их образной выразительности способствует связь с пространственными ощущениями (то есть ощущениями высоты и глубины, узости и широты, приближения и удаления). Они часто ассо-

цируются с представлениями о свете и мраке, весомости и лёгкости.

Общеизвестно, например, что чем ближе предмет к основанию, тем он фундаментальнее, массивнее. Горы, деревья, островерхие башни готических соборов – классические примеры направленности формы от широкого и монументального к тонкому и лёгкому. Подобные наблюдения и ассоциации окажут дирижёру неоценимую помощь в поиске наиболее выразительных движений и жестов, адекватных характеру музыкального образа.

Здесь уместно напомнить, что выразительность дирижёрского языка, дирижёрских жестов и мимики основана, главным образом, на жизненных ассоциациях. За каждым движением руки и сокращением лицевых мышц стоит память об определённых жизненных ситуациях, в которые мы попадали ранее, и эмоциональной реакции на них. Однако жесты могут соотноситься не только с общежитейскими ситуациями, но и со специфическими музыкальными ассоциациями, ибо по характеру жестов можно приблизительно представить себе и соответствующую им музыку.

На этом, собственно, основана возможность визуального дирижёрского воздействия не только на коллектив исполнителей, но и на слушателей. Пытаясь возможно более понятно (а потому наглядно) передать коллективу исполнителей свой замысел, дирижёр вольно или невольно переводит своё внутреннее «предслышание» желаемой звуковой модели в зримое её воплощение с помощью жеста и мимики, благодаря чему реализуется идеальная цель выразительной стороны дирижёрской техники – *слышимое сделать видимым*. И хотя ди-

рижёрская информация адресована, в первую очередь, исполнителям, она и для слушательской аудитории служит ключом к постижению музыки (конечно, если дирижёрская жестикация не превращается в позёрство, отвлекающее от слушания). «Я всегда терпеть не мог слушать музыку с закрытыми глазами, – вспоминал И. Ф. Стравинский. – Зрительное восприятие жеста и всех движений тела, из которых вытекает музыка, совершенно необходимо, чтобы охватить эту музыку во всей её полноте» [8, с. 122]. Это высказывание ещё раз свидетельствует о том, что совпадение зрительного ощущения со слуховым, соответствие дирижёрского жеста характеру образа имеет для слушательского восприятия огромное значение. Именно этим объясняется тот факт, что дирижёры, пластика и жест которых не переводят адекватно звуковой образ в зрительный, не могут достичь такого контакта со слушателями и той атмосферы в зале, которую создают дирижёры, в совершенстве владеющие этим даром.

Часто «манками», направляющими образное воображение исполнителя, являются авторские ремарки. Но композитор выписывает их далеко не всегда. В этом случае на помощь приходит поэтический текст вокально-хорового произведения, образы и отдельные слова которого через ассоциации вызывают соответствующие им исполнительские краски и приёмы. «Ночевала тучка золотая...», «На севере диком стоит одиноко на голой вершине сосна...», «Посмотри, какая мгла в глубине долин легла...», «Сквозь лазурный сумрак ночи Альпы снежные глядят...», «В пустыне чахлой и скупой, на почве, зноем раскалённой...», «И веют древ-

ними поверьями её упругие шелка...», «...Девичий стан, шелками схваченный, в туманном движется окне...». Эти слова, естественно, рожают у исполнителя такие образные характеристики, как, например: «таинственно», «сказочно», «туманно», «прозрачно», «воздушно», «в дымке», «суровее», «строже», «суше», «горделивее», «величественнее» «аскетичнее», «мистичнее», «ироничнее» и т. п.

Ограниченные рамки статьи не позволяют проиллюстрировать эффективность использования ассоциативных связей и представлений во всех областях музыкального исполнительства и педагогики. Цель данной статьи – ещё раз привлечь внимание к такой сложной проблеме, как развитие у музыкантов-исполнителей воображения, фантазии, своеобразных живописно-образных эквивалентов музыки, предметных параллелей, обогащающих её восприятие. Ибо, как мудро подмечено: «Лишь тот исполнитель, кто в нотной пустыне увидел мираж» [4, с. 10].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Теплов, Б. М.* Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов. – М. : Наука, 2003. – 377 с.
2. *Сохор, А. Н.* Музыка [Текст] / А. Н. Сохор // Музыкальная энциклопедия. – Т. 3. – М. : Советская энциклопедия / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – 1976. – С. 730–751.
3. *Нейгауз, Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры [Текст] / Г. Г. Нейгауз. – 5-е изд. – СПб. Лань, 2015. – 253 с.
4. *Перельман, Н. Е.* В классе рояля [Текст] / Н. Е. Перельман. – Л. : Музыка, 1970. – 55 с.
5. *Цыпин, Г. М.* Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения [Текст] / Г. М. Цыпин. – М. : Интерпракс, 1994. – 384 с.
6. *Красовская, Е. П.* Идея взаимодействия искусств в композиторском, исполнительском и педагогическом творчестве Ференца Листа [Текст] / Е. П. Красовская // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2014. – № 1(5). – С. 114–127.
7. *Низамутдинова, С. М.* Виктор Мерзханов. Восхождение длиною в жизнь [Текст] : монография / С. М. Низамутдинова. – СПб. : НИЦ АРТ, 2014. – 306 с.
8. *Стравинский, И. Ф.* Хроника моей жизни [Текст] / И. Ф. Стравинский. – Л. : Музгиз, 1963. – 275 с.

REFERENCES

1. Teplov B. M. *Psichologiya muzykal'nyh sposobnostej*. Moscow: Nauka, 2003. 377 p. (in Russian)
2. Sohor A. N. Muzyka. In: *Muzykal'naya ehnciklopediya*. T. 3. Moscow: Sovetskaya ehnciklopediya. Gl. red. Yu. V. Keldysh. 1976, pp. 730–751. (in Russian)
3. Neigauz G. G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry*. 5-e izd. St. Petersburg: Lan', 2015. 253 p. (in Russian)
4. Perel'man N. E. *V klasse royalya*. Leningrad: Muzyka, 1970. 55 p. (in Russian)
5. Cypin G. M. *Psichologiya muzykal'noj deyatel'nosti: problemy, suzhdeniya, mneniya*. Moscow: Interpraks, 1994. 384 p. (in Russian)
6. Krasovskaya E. P. Ideya vzaimodejstviya iskusstv v kompozitorskom, ispolnitel'skom i pedagogicheskom tvorchestve Ferenca Lista. In: *Vestnik kafedry UNESKO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"*. 2014. No. 1 (5), pp. 114–127. (in Russian)
7. Nizamutdinova S. M. *Viktor Merzhanov. Voskhozhdenie dlinoyu v zhizn'*: monografiya. St. Petersburg: NIC ART, 2014. 306 p. (in Russian)
8. Stravinskij I. F. *Hronika moej zhizni*. Leningrad: Muzgiz, 1963. 275 p. (in Russian)

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ВОССОЗДАНИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ КЛАССЕ

Е. А. Мельничук*,

Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке

Аннотация. В статье обосновывается положение, согласно которому организация работы является важной составляющей процесса исполнительского освоения музыкального произведения, оказывающей существенное влияние на адекватность воссоздания художественного образа сочинения. Отмечается, что главной детерминантой при организации работы над произведением в музыкально-исполнительском классе становится ориентация на достижение обучающимся художественно состоятельного исполнения и таких его качеств, как структурная целостность и адекватность в применении выразительных средств. В статье получают раскрытие основные типы работы над произведением (поэтапный и целостный); определяются факторы, обуславливающие выбор того или иного варианта (индивидуальная предрасположенность данного исполнителя к какому-либо из указанных типов работы, уровень его музыкального опыта, степень сложности произведения). Особое внимание уделяется характеристике ошибок, которые можно встретить в деятельности преподавателя музыкально-исполнительского класса при организации занятий с обучающимся. К таким ошибкам отнесены: несоответствие выбранного типа работы основным исполнительским задачам, недостаточный учёт индивидуальных предпочтений определённого ученика в отношении того или иного типа работы, неадекватность выбранного типа работы его опыту. В контексте изложенного материала даются соответствующие методические рекомендации, смысл которых заключается в необходимости варьировать организацию работы в зависимости от конкретной музыкально-педагогической ситуации, а также в целесообразности комбинирования разных подходов к освоению музыкального произведения.

Ключевые слова: воссоздание художественного образа музыкантом-исполнителем, организация процесса работы над музыкальным произведением, музыкально-педагогический процесс.

Abstract. The article substantiates a thesis that organization of the work is an important constituent of the composition performing realization process, which exercises a significant influence over adequacy of composition's art image re-creation. The main determinant

* Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Г. М. Цыпин.

in organization of the work on the composition at the musical performing class is orientation toward attainment by the student artistic performance and such its characteristics as structural wholeness and adequacy of expressive means application. Than the author considers the basic types of work on the musical piece (phased and integrated ones) and after that defines the factors determining the choice of one or another variant: performer's individual predisposition to any type, level of the performer's musical experience, degree of the composition's complexity. The article also reveals the errors taking place in the musical performing class teacher's activity in organization of the work with the student: inexpediency of the chosen type in terms of the base performer's purposes, contradiction with individual preferences of the student to one or another type of the work, inadequacy to the student's experience. In the context of the above the author gives corresponding methodical recommendations, which meaning are necessity to vary organization of the work according to particular musical pedagogical situation and appropriateness to combine different approaches to study of composition.

Keywords: *an art image realization by the performing musician, organization of the working process on the musical piece, musical pedagogical process.*

Воссоздание художественного образа музыкантом-исполнителем – достаточно сложный процесс, результатом которого должна стать убедительная, художественно оправданная интерпретация произведения. Реализовать эту цель в полной мере удаётся далеко не всегда, особенно часто это случается при занятиях с малоопытными обучающимися. Одна из причин многочисленных исполнительских неудач заключается в хаотичности, неупорядоченности процесса освоения сочинения. Так, по мнению С. И. Савшинского, «низкий коэффициент полезного действия в работе над произведением» объясняется во многом бессистемностью этой работы [1, с. 3].

Вполне естественно и закономерно, что хорошо зарекомендовавшие себя, проверенные опытом многих поколений музыкантов методы работы над воссозданием образа могут оказаться малоэффективными или вовсе бесполезными, если они применены

несвоевременно и неуместно. Именно поэтому важно правильно организовать процесс изучения и освоения произведения для достижения максимальной плодотворности проводимой исполнительской работы.

Организация начинается с *постановки целей работы*, как основных, так и сопутствующих. Следует особо подчеркнуть значимость данного момента, поскольку при отсутствии грамотно поставленных задач все дальнейшие занятия теряют какой бы то ни было смысл. Если речь идёт о музыкально-педагогическом процессе, то основной его целью является достижение обучающимся художественно состоятельного исполнения и, в частности, таких его характеристик, как целостность, структурная упорядоченность, соответствие применяемых исполнительских средств выразительности образу произведения. Несмотря на очевидность и общеизвестность данных положений, нельзя не отметить, что нередки случаи, когда

адекватное воссоздание образа подменяется иными, не всегда имеющими прямое отношение к художественно-творческой деятельности целями: самопрезентацией исполнителя, демонстрацией его возможностей, преимущественно двигательных-технических, и, как следствие, созданием внешне эффектной, привлекающей к себе внимание или по крайней мере гарантирующей некий успех интерпретации и т. д. Несомненно, что подобные установки могут довольно далеко увести педагога и его ученика от решения подлинно художественных задач.

Достижение поставленных перед обучающимся целей требует определённой *структурной организации самого процесса работы* над произведением. Задача педагога – найти наиболее подходящий для данного обучающегося вариант освоения художественного образа.

Известно, что существуют разные типы организации музыкально-исполнительского рабочего процесса. Среди них можно условно выделить два – с делением на определённые, достаточно чётко выявленные этапы и без такового.

Если говорить о первом типе работы, то для него характерно наличие нескольких этапов, каждый из которых предполагает решение определённой исполнительской задачи (задач), связанной с воссозданием художественного образа. Количество этапов и их содержание могут быть в большей или меньшей степени индивидуальными для каждого исполнителя, однако чаще всего выделяют три-четыре основные стадии. Приведём один из возможных вариантов трёхэтапного типа работы, предложенный Г. М. Коганом [2].

На первом этапе перед исполнителем стоит задача формирования общего, целостного представления о разучиваемом произведении, его содержания и форме. Музыканту необходимо «вызвать к жизни первоначальную наметку, “рабочую гипотезу” исполнительского замысла, плана интерпретации» [Там же, с. 6]. Этот исходный эскиз служит неким ориентиром для работы на последующих этапах и позволяет в дальнейшем достигнуть целостности, связности, структурной упорядоченности исполнения.

Второй этап предполагает более углублённое изучение произведения, тщательную проработку всех деталей исполнения. Происходит совершенствование двигательных-технических приёмов, находят новые оттенки содержания и наиболее адекватные им средства выражения. В результате проделанной работы уточняется и дополняется полученное на первом этапе представление об осваиваемом сочинении.

Третий этап связан с объединением всех музыкальных фрагментов в единое исполнение. На основе первоначального представления (первый этап) и последующей его конкретизации (второй этап) формируется целостный художественный образ, уже реально воплощённый адекватными исполнительскими средствами.

Таковы в общих чертах особенности первого – поэтапного – типа организации. Следует заметить, что разделение работы на стадии не является абсолютным: в случае необходимости исполнитель возвращается к той или иной задаче. Например, проработку деталей на втором этапе нередко сочетают с проигрыванием произведения полностью с целью освежить в па-

мента целостное представление о нём (что является задачей первой стадии), а при прохождении третьего этапа может оказаться необходимой доработка некоторых деталей, что означает кратковременное возвращение к задачам второй стадии.

Тип работы без деления на этапы характеризуется большей слитностью, нераздельностью и определённой одновременностью решения вышеупомянутых исполнительских задач (достижение целостности исполнения, постижение содержания, нахождение соответствующих средств выражения, техническое совершенствование и т. д.). Данному типу свойственна большая зависимость процесса работы от конкретного случая, то есть от определённого произведения, изучаемого исполнителем (в частности, знакомо это произведение музыканту или нет, насколько оно сложно в техническом отношении и т. п.).

Весьма своеобразным примером целостного типа организации может служить процесс работы над произведением, свойственный С. Т. Рихтеру. В своих беседах с исследователем А. В. Вициным выдающийся музыкант сообщает: «Я раскрываю те страницы, где самое трудное место, и сразу начинаю учить... Не обязательно сначала играть вещь в целом. Это – потом. Правда, для некоторых вещей это иногда бывает важно. Тогда я проигрываю медленно, просматриваю целиком всё и, чтобы было добросовестно, повторяю некоторые страницы несколько раз. Но это не всегда бывает нужно. “В целом” будет потом» [3, с. 68]. Характерно для С. Т. Рихтера и единство целей на протяжении всего процесса работы над произведением: «Задача одна и та же и в первый мо-

мент, и потом, позже. Тут всё вместе: и технические, и основные художественные задачи» [Там же].

Нельзя однозначно сказать, какой из указанных видов организации – поэтапный или целостный – лучше. Существует ряд *факторов, определяющих выбор того или иного типа работы*. Отметим некоторые из них:

1. *Индивидуальная предрасположенность данного исполнителя (обучающегося)*. Как известно, многие выдающиеся музыканты придерживались в своей практике того или иного вида организации. Так, по свидетельству А. В. Вицинского, поэтапный тип работы (с различным содержанием этих этапов) был свойствен Л. Н. Оборину, Я. В. Флиеру, Э. Г. Гилельсу, Я. И. Заку и другим; более слитный тип работы был характерен для К. Н. Игумнова, Г. Г. Нейгауза и уже упоминавшегося С. Т. Рихтера [Там же, с. 20]. Та же тенденция, хотя и, как правило, гораздо в меньшей степени, наблюдается и среди обучающихся, поэтому желательно, чтобы педагог стремился дать возможность осваивать и воплощать образ произведения наиболее близким и естественным для данного ученика способом.

2. *Уровень музыкального опыта обучающегося*. Представляется, что в рамках именно учебного процесса, особенно при работе с музыкантом, только начинающим свой творческий путь, во многих случаях целесообразнее применять поэтапный вариант освоения сочинения. Такое освоение произведения помогает более точно ставить перед малоопытным учеником задачи и добиваться их последовательного решения, а также, что тоже немало важно, более чётко организовать процесс работы для достижения опреде-

лённого результата к установленному сроку (зачёту, экзамену). При занятиях с более опытными обучающимися, у которых уже сформировался собственный взгляд на изучение и исполнение музыкального произведения, вполне уместен и допустим более целостный, интегративный тип работы.

3. *Степень сложности произведения.*

Нередко высокая трудность произведения в техническом отношении или в смысле восприятия требует от обучающегося и его педагога разбить одну общую сложную цель воссоздания образа на ряд относительно более простых составляющих, что соотносится скорее с поэтапным освоением произведения. Если же изучаемое сочинение не представляет для ученика значительных проблем, то вполне приемлем тип работы без деления на этапы с его одновременным, комплексным решением разных художественных задач.

Следует указать на *ряд ошибок*, совершаемых преподавателем при выборе того или иного типа организации работы:

а) *нецелесообразность выбранного типа с точки зрения основных исполнительских задач.* Определённая педагогом структура рабочего процесса не предполагает решения обучающимся – сознательно или бессознательно – проблем целостности, содержательности и качества исполнения, адекватности применяемых выразительных средств и т. п. Так, например, при выборе поэтапного типа организации внимание педагога и ученика может быть сосредоточено сначала на разборе текста, затем на его техническом воплощении при работе над отдельными фрагментами, далее на объединении фрагментов в единое исполнение путём

проигрывания произведения от начала до конца или крупными эпизодами – и при этом может абсолютно игнорироваться смысловая сторона музыкального сочинения. Таким образом, при сохранении стадийности работы наполнение каждого из этапов может не отвечать решению основополагающих исполнительских задач;

б) *несоответствие индивидуальным предпочтениям определённого обучающегося* в отношении того или иного типа организации. Так, например, ученик сразу стремится работать над воплощением образа в единстве его технических и выразительных составляющих, стараясь даже при освоении двигательно-технически сложных мест сохранять некую выразительность, смысловую наполненность игры, а преподаватель без видимой причины пытается разделить этот целостный процесс на отдельные этапы. Возможен и обратный случай: в силу своей предрасположенности к более рациональному типу работы и чёткому планированию, обучающийся нуждается в поэтапном освоении произведения, а педагог, напротив, добивается одновременного решения целого комплекса задач. Упомянутые и иные ситуации нередко являются следствием того, что сам преподаватель в своей исполнительской практике придерживается какого-то определённого способа работы и автоматически распространяет этот тип на занятия со всеми учениками, забывая, что индивидуальные различия обучающихся могут вносить коррективы во все составляющие музыкально-педагогического процесса, в том числе и в его организацию. Как пишет А. Л. Дегтярёв, педагоги часто навязывают ученику «не только своё видение изучае-

мого произведения, но и форму и способ его изучения, тем самым отстраняя учащегося от активного творческого процесса» [4, с. 176];

в) *неадекватность типа организации работы опыту ученика*. К примеру, обучающийся только начинает осваивать искусство игры на каком-то инструменте, недостаточно владеет техникой и/или не слишком хорошо осведомлён в музыкальном отношении, а ему уже предлагается решать сразу несколько задач (и техническое воплощение, и выразительность и т. д.), что зачастую бывает крайне трудно для малоопытного музыканта. Сходная ситуация возникает и в случае работы над произведением, сложным для данного обучающегося в двигательном-техническом или содержательном аспекте. Тогда отсутствие чёткого, ясного плана, вынужденность работать сразу «над всем» провоцирует у ученика некий хаос и неопределённость как в сознании, так и в исполнении. Возможен и обратный вариант: обучающийся уже в состоянии реализовать сразу несколько задач, у него получается воплощать содержание образа адекватными средствами, а преподаватель пытается искусственно разделить процесс воссоздания образа на этапы, что нередко нарушает естественность и целостность ученического исполнения.

Итак, обобщая всё вышеизложенное, можно прийти к заключению, что организация работы – существенная составляющая музыкально-педагогического процесса, выступающая одной из важнейших детерминант успеха или неуспеха исполнительской (в том числе ученической) реализации художественного образа.

Важно заметить, что выбор того или иного типа организации – не раз

и навсегда решённый вопрос. Отдавать предпочтение какому-либо виду работы следует с учётом конкретной музыкально-педагогической ситуации. Этот выбор должен быть обусловлен уровнем опыта и индивидуальными предпочтениями обучающегося, степенью сложности изучаемого произведения и некоторыми другими факторами. Даже в работе с одним и тем же учеником возможно параллельное применение отличных друг от друга типов организации при освоении разных произведений.

Следует также обратить внимание, что тот или иной тип работы может не выступать в «чистом» виде (как строго поэтапный или строго целостный, не делимый на стадии процесс). В зависимости от конкретных обстоятельств вполне допустимо, а подчас даже необходимо, комбинировать разные варианты организации, находить индивидуальные подходы к освоению и воплощению образа, наиболее подходящие именно для данного случая. И это более чем оправданно: работа над воссозданием образа, будучи процессом творческим (во всяком случае, должна быть таковой), требует от преподавателя творческого подхода в структурировании процесса освоения произведения.

Однако при этом особенно важно подчеркнуть следующее: какой бы тип работы над произведением ни был выбран преподавателем, какие бы конкретные задачи при этом ни ставились, в данной организации должна быть так или иначе предусмотрена реализация обучающимся (сознательно или бессознательно) всех вышеуказанных требований к подлинно художественной интерпретации. Имеются в виду целостность, смысловая и

структурная связность исполнения, адекватность применяемых средств выразительности и т. д. Только в этом случае можно рассчитывать на максимальную эффективность процесса исполнительского освоения произведения и художественную состоятельность результатов этой работы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Савшинский, С. И.* Работа пианиста над музыкальным произведением [Текст] / С. И. Савшинский. – М. : Л. : Музыка, Ленинградское отделение, 1964. – 188 с.
2. *Коган, Г. М.* Работа пианиста [Текст] / Г. М. Коган. – М. : Музгиз, 1963. – 200 с.
3. *Вицинский, А. В.* Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ [Текст] / А. В. Вицинский ; предисл., послесл., прим. А. М. Меркулова. – М. : Классика-XXI, 2008. – 100 с. – (Серия «Секреты фортепианного мастерства»).
4. *Дегтярёв, А. Л.* Актуальные проблемы теории и практики музыкального образования в современной России [Текст] : монография / А. Л. Дегтярёв. – М. : Изд-во МГИМ им. А. Г. Шнитке, 2015. – 346 с.

REFERENCES

1. Savshinskiy S. I. *Rabota pianista nad muzykal'nym proizvedeniyem*. Moscow: Leningrad: Muzyka, Leningradskoye otdeleniye, 1964. 188 p. (in Russian)
2. Kogan G. M. *Rabota pianista*. Moscow: Muzgiz, 1963. 200 p. (in Russian)
3. Vitsinskiy A. V. *Protsess raboty pianista-ispolnitelya nad muzykal'nym proizvedeniyem. Psikhologicheskiy analiz*. Moscow: Klassika-XXI, 2008. 100 p. (Seriya "Sekrety fortepiannogo masterstva") (in Russian)
4. Degtyarjov A. L. *Aktual'nyye problemy teorii i praktiki muzykal'nogo obrazovaniya v sovremennoy Rossii: monografiya*. Moscow: Izd-vo MGIM im. A. G. Schnittke, 2015. 346 p. (in Russian)

ИННОВАЦИОННЫЙ УРОК В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ ДИСКЛАВИР

И. В. Малыгина*,

Московский педагогический государственный университет

Аннотация. В статье рассматривается инновационный тип урока в классе фортепиано, базирующегося на педагогически ориентированных функциях инструмента Дисклавир. В настоящее время традиционная система обучения игры на фортепиано содержит в себе ряд взаимосвязанных проблем, для разрешения которых в самостоятельных и индивидуальных с педагогом занятиях предлагается использовать музыкально-компьютерную технологию – Дисклавир. В ходе сравнения традиционной и инновационной коммуникативных систем «учитель–ученик» рассматривается влияние различных вариантов использования Дисклавира на процесс освоения учебного репертуара, а также представляется подробная характеристика незаменимых для обучения игры на фортепиано технических функций инструмента. Выявляя педагогический потенциал ресурсов системы Дисклавир, автор статьи опирается на исследования в сфере философии, психологии и физиологии.

Ключевые слова: музыкальное образование, инновационный урок, Дисклавир, Midi, информационные технологии.

Abstract. The article considers innovative piano lesson based on pedagogically functions of the system of the Disklavier. At the present the traditional system of the piano learning contains a number of the interrelated problems. To resolve these problems we offer students to use the system of the Disklavier in self-study and individual lessons with the teacher. During the comparison of traditional and innovative communication systems “teacher-student”, the author examines the influence of different functions Disklavier on the process of learning. The article presents the characteristic of necessary technical functions of the instrument for learning piano. Revealing pedagogical potential of system of the Disklavier, the author is based on research in the field of philosophy, psychology and physiology.

Keywords: music education, innovative lesson, Disklavier, Midi, information technologies.

* Научный руководитель – кандидат педагогических наук Б. Р. Иофис.

Внедрение инновационных технологий в систему общего и профессионального образования – сегодня одно из приоритетных направлений развития данной отрасли. Этот процесс неизбежно влечёт за собой изменение принципов и методов работы с учащимися, корректировку содержания образования, модификацию процесса контроля результатов обучения и т. д., что нашло отражение в исследованиях А. А. Грицай [1], Л. А. Савельевой [2] и др.

В связи с появлением различных электронных инструментов и компьютерных программ проблема применения инновационных технологий в области музыкального образования также является актуальной и получает раскрытие в ряде научных работ (С. С. Лукашёва [3], Л. Ю. Лосева и И. В. Соловьёва [4], Р. В. Панкевич [5] и др.).

С каждым годом расширяется ассортимент специальной аппаратуры, однако вот уже на протяжении 30 лет особое место среди музыкально-компьютерных технологий занимает разработка компании Yamaha – система Дисклавир. Её отличительной чертой, как указывает производитель, является «интеграция оптических, цифровых и компьютерных технологий в традиционные акустические рояли» [6]. Именно соединение акустического инструмента и электронной составляющей в единое целое и применение этой системы в музыкальном образовании позволяют нам говорить о переходе на качественно новый уровень преподавания музыкально-исполнительских дисциплин, в том числе фортепиано.

На данный момент имеется ряд исследований, в которых рассматриваются отдельные аспекты работы данной

системы (К. Riley [7], Е. Н. Илларионова и М. Г. Миннегалиева [8] и др.). Однако следует заметить, что использование инструмента предполагает не только знание его аппаратной части, но и разработку методической системы создания урока инновационного типа, которой пока ещё не существует.

Таким образом, наблюдается противоречие между практической потребностью использования системы Дисклавир в музыкальном образовании и недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы. Для её разрешения сравним традиционный и инновационный тип коммуникации учителя и ученика в классе фортепиано, но сначала сжато представим основные характеристики инструмента.

Как сообщается в техническом описании инструмента [9], система Дисклавир обладает следующими функциями: запись и воспроизведение, включая PianoSmart как их разновидность, Silent System, SmartKey, DisklavierRadio; интернет-подключение; подключение компьютера через Midi-разъёмы; караоке; калибровка; генератор тона. В предыдущих публикациях было предложено распределить все перечисленные функции по следующим разделам:

- 1) базовые (без которых невозможна работа остальных функций);
- 2) педагогически ориентированные (могут использоваться непосредственно в педагогическом процессе);
- 3) вспомогательные педагогически ориентированные (дополняют педагогически ориентированные);
- 4) вспомогательные технические функции;
- 5) педагогически неориентированные (досугово-развлекательные) [10, с. 160–171].

В данной статье рассматриваются только те функции, которые могут быть полезны в классе фортепиано, такие как запись и воспроизведение, включая PianoSmart, а также подключение компьютера через Midi-разъёмы.

Запись, одна из базовых функций инструмента, осуществляется при помощи оптических датчиков, которые записывают не звук вибрации струн (как это делает звукозаписывающая аппаратура), а информацию (в формате Midi) обо всех движениях клавиш, молоточков и педалей. Основная задача этой функции – фиксация мельчайших деталей исполнения в формате Midi, что позволяет проводить дальнейшую работу с записью.

Воспроизведение, являясь одновременно базовой и педагогически ориентированной функцией инструмента, выполняется соленоидами, расположенными под клавишами и в районе педалей. С их помощью Дисклавир приводит в движение все механизмы рояля, создавая естественное акустическое звучание инструмента, а не оцифрованное или семплированное, как в цифровом фортепиано. Данная функция не только обеспечивает максимально точное исполнение системой Дисклавир записи, но и позволяет пианисту играть одновременно с воспроизведением.

Основные задачи функции – воспроизведение записи при помощи всей механики рояля, создание живого исполнения, помощь в осуществлении слухового анализа исполнения, обеспечение игры в ансамбле.

PianoSmart как вспомогательная педагогически ориентированная функция даёт возможность в процессе записи и воспроизведения подключать к Дисклавиру и синхронизиро-

вать аудио- и видеотехнику или CD-диски (через привод, вмонтированный в инструмент). С помощью PianoSmart-записи при воспроизведении можно слушать игру системы Дисклавир с одновременным проигрыванием синхронной аудио- или видеозаписи или трека с CD-диска.

Помимо воспроизведения музыки с CD-дисков или USB-устройств в формате естественного акустического звучания, функция позволяет вносить изменения в готовую запись (транспонировать, увеличивать или уменьшать темп и громкость исполнения), не используя для этого никакой дополнительной техники.

Основные возможности данной функции – создание Midi-записей с аудио- и/или видеорядом, воспроизведение с CD-дисков студийных или концертных записей исполнения музыкальных произведений различными пианистами. Это способствует накоплению слухового опыта по восприятию вариантов исполнительских трактовок фортепианных сочинений и помогает в проведении слуховизуального анализа во время просмотра аудио- или видеоряда.

Подключение компьютера, ещё одна педагогически ориентированная функция, расширяет возможности записи и воспроизведения, позволяя при помощи компьютерных программ расшифровывать Midi-файлы, переводить их в наглядные схемы и просматривать в деталях все нюансы исполнения. Основные задачи этой функции – создание, расшифровка, воспроизведение и редактирование Midi-записей на компьютере с параллельным отображением схемы исполнения, обеспечение слуховизуального анализа деятельности исполнителя как в деталях, так и в целом.

Общеизвестен факт, что все инновационные технологии в области педагогики музыкально-инструментального исполнительства реализуются в системе «учитель–ученик» и цифровые образовательные ресурсы могут лишь дополнять традиционную схему коммуникации между ними.

В настоящее время только Дисклавир позволяет создать принципиально иной тип общения между учителем и учеником, а соответственно, и новый тип урока. Несмотря на глубокую методическую проработанность системы формирования исполнительских качеств музыканта-пианиста, в традиционных условиях обучения существует ряд неразрешимых противоречий.

Современная педагогика рассматривает три типа коммуникации ученика и учителя: авторитарный, демократический и либеральный. Исследователи сходятся во мнении, что педагогика музыкального образования должна стремиться к демократическому стилю общения, способствующему развитию таких важных качеств ученика, как инициатива, ответственность, рефлексия, самокритика, творчество и т. д. (А. А. Чукавина [11], М. В. Голубцова [12] и др.).

При демократическом стиле общения педагог стремится максимально раскрыть потенциал учащегося, старается привлечь его к обсуждению тех или иных проблем. Работа над произведением в классе фортепиано обязательно включает анализ музыкально-исполнительской деятельности учащегося, осуществляемый совместно с преподавателем. Однако этот аспект таит в себе ряд скрытых взаимосвязанных проблем.

Как считает М. С. Старчеус, «звучание своего инструмента музыкант

слышит не таким, каким его слышит публика» [13, с. 212], а значит, педагог и учащийся, играющий программу, воспринимают исполнение несколько по-разному. Кроме того, ученик не видит себя со стороны и не всегда осознаёт, какие движения он выполняет. Следует заметить, что некоторые проблемы исполнения могут быть связаны с разного рода мышечными зажимами, которые преподаватель определяет по звучанию или по признакам, связанным с мимикой исполнителя, его посадкой и пр.

К таким скрытым проблемам Г. М. Цыпин относит зависимость параметров исполнения от «напряжений, произвольно возникающих у учащихся непосредственно *перед* трудным в техническом отношении эпизодом, пассажем, “скачком” на клавиатуре и т. д.» [14, с. 127]. Самостоятельно ученику довольно трудно справиться с ними, поскольку пианист, в отличие от исполнителей на других инструментах, которые, играя перед зеркалом, могут следить за своей мышечной деятельностью с другого ракурса, лишён возможности слышать и видеть себя со стороны. В анализе своего исполнения он вынужден опираться только на собственные ощущения и представления от игры, которые, в силу своей субъективности, могут быть не всегда ему ясны. Получается, что основной груз в принятии дальнейших решений по корректировке исполнения ложится на плечи педагога.

Таким образом, по мнению Л. А. Баренбойма, обучающийся «лишается самой большой радости – радости проявления инициативы, творческого начала и собственной ответственности» [15, с. 212]. А как заметил Ш. А. Амошвили, «учебная деятельность, ли-

шённая собственной оценочной активности, одновременно лишается **корректирующей** и поэтому **мотивирующей** своей основы» [16, с. 66].

Не менее значимым является и вопрос о предмете анализа со стороны педагога и ученика. По мнению Р. Ингардена, исполнение, «если оно совершилось, не может ни длиться дальше, ни быть повторено» [17, с. 411], то есть получается, что оба участника урока разбирают то, чего уже нет. Преподаватель и учащийся анализируют не свершившееся исполнение, а субъективные воспоминания о нём.

Существует ещё одна проблема. Как отмечает А. В. Малинковская, исполнительско-педагогическая школа «особенно уязвима в силу изустности, присущей исполнительской педагогике, несмотря на упомянутый прогресс в средствах процесса обучения» [18, с. 95], что, в свою очередь, выражается в проблеме передачи информации. В силу «изустности» педагогического объяснения, ученик может упустить в нём некоторые детали или по-своему истолковать их смысл и в домашних занятиях в итоге достичь результата, противоположного ожидаемому.

Г. М. Коган также уделяет внимание данной проблеме, замечая, что «даже чуть-чуть изменяющийся ориентир, *не совсем та* звуковая цель требует подчас *совсем не тех* движений, *совсем иной* “настройки” двигательного аппарата» [19, с. 31].

Между тем педагог, часто одновременно со словесным объяснением, использует метод исполнительского показа. Однако при этом не всегда учитывается, что во время игры оба субъекта образовательного процесса видят движения в разной проекции. По этой причине ученик порой не имеет

возможности рассмотреть в движении преподавателя то, что тот ему показывает, а учитель может даже не подзревать об этом.

Включив в систему коммуникации «учитель–ученик» Дисклавир, преподаватель получает новые возможности в решении вышеперечисленных проблем.

Базовые функции записи и воспроизведения позволяют повысить эффективность урока. Происходит это благодаря тому, что анализ воспоминаний об исполнении, которые у педагога и ученика различны, поскольку один из них слушал, а другой исполнял, переходит в анализ точно зафиксированного и воспроизведённого исполнения. Из этого следует, что пассивная роль обучающегося преобразуется в активную: учащийся-исполнитель, так же как и педагог, становится слушателем. А это значит, что и в промежуточном анализе, и в оценке проделанной работы будут участвовать уже два субъекта учебного процесса – не только преподаватель, но и ученик. Более того, у учащегося появляется возможность сравнить полученный результат со своими ощущениями, сформировавшимися во время актуализации произведения.

Также функция воспроизведения за счёт большого объёма памяти, встроенной в систему Дисклавир, позволяет в любое время прослушать записи, хранящиеся с самого начала работы над изучаемым произведением. Следовательно, педагог и ученик могут проводить анализ не только последнего исполнения, но и оценивать качество и скорость проделанной работы за разные периоды времени, устанавливать для себя дальнейший план действий. Как заметил Л. А. Баренбойм,

очень важно «научить играющего ставить перед собой конкретные задачи, эти задачи определять и добиваться их выполнения» [15, с. 50].

На базе функций записи и воспроизведения видеоизменяются основные методы работы педагога с учащимся (показ, дирижирование и игра в ансамбле). Вкратце опишем каждый из них.

Как уже упоминалось, преподаватели в ходе урока часто используют метод исполнительского показа отдельных фрагментов произведения. В случае же записи и воспроизведения показа педагога учащийся с позиции слушателя получает возможность сравнить результаты собственного исполнения и исполнения преподавателем, что, в свою очередь, положительно скажется на процессе и скорости понимания поставленной учебной задачи.

В традиционной педагогике музыкально-исполнительского искусства применяются также ещё два метода – «дирижирование» во время исполнения произведения педагогом, выполняющего в данном случае функцию эталона, и игра с ним в унисонном ансамбле. В процессе этой деятельности учащийся пытается оценить недостатки своего исполнения, однако успех при этом не гарантирован, так как в данном случае сравниваются феномены разного порядка: воспоминания и актуальные ощущения, субъективные представления и поступающая из внешнего мира информация, «своё» и «чужое».

Если же предложить ученику «дирижировать» воспроизведением собственной записи или сыграть в ансамбле с самим собой, то он сможет не только умозрительно, но и физически ощутить все неточности исполнения в плане динамики, баланса элементов фактуры, фразировки, педализации, темпа и т. д.

После этого «дирижирование» во время исполнения произведения преподавателем или игра с ним в ансамбле также будут восприниматься иначе.

Что касается функции PianoSmart, то она расширяет для учащегося возможности самоанализа, позволяя не только послушать, но и посмотреть на себя со стороны. Как заметил Р. В. Панкевич в своём исследовании, посвящённом применению информационных технологий в классе дирижирования, метод видеосъёмки может быть очень полезен, поскольку за организацией исполнительского аппарата музыканту следить сложнее всего. Для одной из участниц этого эксперимента «явилось полной неожиданностью несоответствие наблюдаемого на экране жеста» с тем, что она себе представляла [5, с. 148].

Как пишет В. И. Петрушин, «одна из распространённых ошибок, допускаемых молодыми музыкантами во время исполнения, – это подмена выражаемого чувства мышечным напряжением» [20, с. 59]. В таком случае учащийся, как правило, не всегда ощущает, что совершает лишние движения, или у него присутствуют разного рода зажимы.

PianoSmart помогает запечатлеть во всех деталях организацию пианистического аппарата исполнителя во время игры. Это позволяет ученику анализировать те стороны исполнения, которые он пока ещё не в состоянии контролировать в процессе звукоизвлечения. Дополнительной областью для аналитической работы учащегося может стать PianoSmart-запись показа преподавателя во время урока.

Кроме того, функция PianoSmart позволяет проигрывать в «живом» формате (за счёт движения клавиш и

педалей) многие произведения в интерпретации великих мастеров, а также трансформировать их. Изменение общего темпа или громкости записи может помочь учащемуся лучше вникнуть в детали исполнения произведения различными пианистами, а транспонирование – посмотреть на известные произведения по-новому и даже обратить внимание на ранее не замеченные им детали, так как в разных регистрах одна и та же музыка воспринимается совершенно по-разному.

Однако и этим возможности данной функции не ограничиваются. Многие ученики играют фортепианные концерты, и на уроках партию оркестра исполняет педагог. Когда же приходит время репетиции с оркестром, учащийся, привыкнув ориентироваться на особенности тембра фортепиано, иногда теряет контроль над своей деятельностью, что может привести к частичной её дезорганизации. PianoSmart позволяет не только воспроизводить CD-диски с «минусовкой» оркестра, но и делать синхронную запись исполнения с CD-диском.

Конечно, «минусовка» никогда не сравнится с «живым» оркестром, но она даёт пианисту шанс заранее настроить свой слух на определённые тембры, а значит, и работа с оркестром будет более продуктивной, поскольку на адаптацию потребуется меньше времени. А главное, что во время урока педагог сможет внимательно слушать исполнение ученика, не отвлекаясь на собственную музыкально-исполнительскую деятельность.

Иногда во время работы в классе над произведением педагогу для решения особенно сложных пианистических задач требуется «заглянуть» в самые тончайшие детали исполнения.

В таких случаях может помочь функция подключения компьютера, позволяющая привлечь ученика к слуховизуальному анализу отобранного на компьютере в виде схемы Midi-файла.

Особый интерес вызывает данная функция относительно применения педалей. Многие исследователи обращали внимание на то, что из-за большого количества вариантов педализации педагогу порой бывает довольно затруднительно объяснить ученику грань между ними. И здесь на помощь педагогу приходит компьютерное отображение Midi-записи, которое позволяет увидеть не только мельчайшие детали звукоизвлечения (длительность и громкость), но и полный рисунок движения педалей во время игры пианиста (в пределах 1024 градаций снятия и нажатия). Главное, что преподаватель всегда может сделать запись на Дисклавире и на наглядном примере показать ученику различные варианты педализации, рассмотреть, в чём конкретно заключаются его ошибки, а также объяснить ему, к чему следует стремиться.

Ещё одним достоинством данной функции является то, что она позволяет просмотреть не только каждый элемент, но и получившуюся в результате исполнения форму произведения. Как заметил Л. А. Баренбойм, «умение воспринимать музыку, которая звучит в данный момент, в своеобразном “сопоставлении” с теми событиями, которые происходили в ней раньше и которые произойдут в дальнейшем» [15, с. 235], развивается с большим трудом. Возможно, поэтому М. С. Старчеус отмечает, что «музыкальное чувство формы психологами совершенно не изучено» [21, с. 591]. Компьютерные схемы, благо-

даря своей наглядности, помогают ученику охватить не только слухом, но и взглядом всё исполнение, что значительно облегчает сам процесс формирования слуховых представлений формы. Однако следует заметить, что данный аспект применения Дисклавир ещё требует дальнейшей, более детальной проработки.

Просматривать на компьютере схемы исполнения ученика и исполнительского показа педагога можно не только на уроке, но и дома. Поскольку все файлы Дисклавир сохраняются в Midi-формате, их можно прослушать на любом компьютере (при помощи специальных программ) без непосредственного подключения к инструменту.

Таким образом, система Дисклавир позволяет формировать материал для самостоятельной работы учащегося. Конечно, качество звучания записи на компьютере будет зависеть от встроенной библиотеки семплов, но главное, что ученик во время самостоятельной работы может ориентироваться на имеющиеся у него записи, а не только на свои ощущения и не всегда подробные воспоминания.

Важно, что для более глубокого исполнительского осознания каких-либо деталей ученик может вносить разного рода изменения в запись, например убирать мелодический рисунок, чтобы прослушать качество аккомпанемента, изменять темп и т. д.

Благодаря возможности внесения изменений в запись, данная функция способствует развитию у ученика таких качеств, как самостоятельность, творческий поиск и инициатива. Учащийся, к примеру, при помощи системы Дисклавир и компьютера может проверять свои идеи по реализации

нового художественного образа, который существует ещё только в воображении и слуховом представлении и пока невозможен в плане реализации.

Как заметил Г. М. Цыпин, «современная научная концепция трактует музыкально-исполнительский процесс как диалектическое триединство: внутреннеслуховое представление интерпретатора, создаваемый им в воображении звуковой прообраз; двигательномоторное воплощение этого прообраза на клавиатуре (грифе и т. д.); реальное звучание инструмента, контролируемое и корректируемое слухом играющего» [14, с. 41]. Чаще всего проблемы возникают именно в момент двигательномоторного воплощения.

Корректируя компьютерную запись, учащийся может постараться приблизить реальное исполнение к идеальному, которое живёт пока только в его сознании, а потом уже работать в направлении приближения реального исполнения к спроектированному им на компьютере.

Таким образом, при сравнении коммуникативных систем становится очевидным тот факт, что инновационный тип урока базируется на основах традиционного, но взаимодействие учителя и ученика уже выходит на иной уровень, где последний участвует в создании модели художественного образа на равных с преподавателем. Именно к этому стремится педагогика музыкального образования, и именно такое соотношение становится возможным благодаря применению системы Дисклавир.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грицай, А. А. Роль информационных технологий в современном образовании

- [Текст] / А. А. Грицай // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». – 2014. – № 43. – С. 14–15.
2. Савельева, Л. А. Использование информационных технологий в образовании [Текст] / Л. А. Савельева // Вопросы науки: Естественно-научные исследования и технический прогресс. – 2015. – № 2. – С. 103–105.
 3. Лукашѣва, С. С. Модель организации педагогического процесса подготовки музыкантов-исполнителей на основе средств информационных технологий [Текст] / С. С. Лукашѣва // Вектор науки ТГУ. – 2014. – № 3 (29). – С. 304–308.
 4. Лосева, Л. Ю., Соловьѣва, И. В. Применение информационных и компьютерных технологий в музыкальном образовании [Текст] / Л. Ю. Лосева, И. В. Соловьѣва // Педагогический журнал. – 2015. – № 1–2. – С. 30–46.
 5. Панкевич, Р. В. Инновационные методы применения информационных технологий в музыкальном образовании [Текст] / Р. В. Панкевич // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 147–151.
 6. Рояль будущего – Disklavier [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.yamaha.com/ru/services/yasm/disklavier> (дата обращения : 09.06.2016) // Yamaha. Текстовые данные. © 2016 Yamaha Corporation // Yamaha Music Russia. All rights reserved, 2016.
 7. Riley, K. Understanding piano playing through MIDI: Students' perspectives on performance analysis and learning [Text] / K. Riley // American Music Teacher. – 2005. – P. 33–37.
 8. Илларионова, Е. Н., Миннегалиева, М. Г. Традиции и инновационные технологии в музыкальном искусстве и образовании [Текст] / Е. Н. Илларионова, М. Г. Миннегалиева // Вестник Магнитогорской консерватории. – 2014. – № 2, 1. – С. 99–107.
 9. YAMAHA DC1M4 PB IV дисклавир-сайлент [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://yamaha-m.ru/shop/UID_338.html (дата обращения : 18.02.2016) // YAMAHA. Текстовые данные. © YAMAHA-M.RU, 2016.
 10. Малыхина, И. В. Дисклавир как инновационный тип музыкального инструмента: технологический и педагогический аспекты [Текст] / И. В. Малыхина // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2016. – № 1 (13). – С. 160–171.
 11. Чукавина, А. А. Педагогическое общение в стратегии и тактике психолого-педагогического воздействия [Текст] / А. А. Чукавина // Молодой учёный. – 2015. – № 22.3 (102.3). – С. 28–29.
 12. Голубцова, М. В. Культура педагогического общения как условие благоприятного психологического климата в школе [Текст] / М. В. Голубцова // Молодой учёный. – 2015. – № 22.3 (102.3). – С. 4–6.
 13. Старчеус, М. С. Личность музыканта [Текст] / М. С. Старчеус. – М. : Изд-во МГК им. П. И. Чайковского, 2012. – 848 с.
 14. Цыпин, Г. М. Обучение игре на фортепиано [Текст] / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
 15. Баренбойм, Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство [Текст] / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 336 с.
 16. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
 17. Ингарден, Р. Исследования по эстетике [Текст] / Р. Ингарден ; пер. с польск. А. Ермилова и Б. Фѣдорова. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1962. – 572 с.
 18. Малинковская, А. В. Исполнительско-педагогическая школа как явление музыкальной культуры и образования [Текст] / А. В. Малинковская // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 1. – С. 94–102.
 19. Коган, Г. М. У врат мастерства [Текст] / Г. М. Коган – М. : Классика-XXI, 2004. – 136 с.
 20. Петрушин, В. И. Музыкальная психология [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. И. Петрушин. – 2-е изд. – М. : Академический проект ; Трикта, 2008. – 400 с.
 21. Старчеус, М. С. Слух музыканта [Текст] / М. С. Старчеус – М. : Изд-во МГК им. П. И. Чайковского, 2003. – 640 с.

REFERENCES

1. Gricaj A. A. Rol' informacionnyh tekhnologij v sovremennom obrazovanii. In: *Sborniki konferencij NIC "Sociosfera"*. 2014. No. 43, pp. 14–15. (in Russian)
2. Savel'eva L. A. Ispol'zovanie informacionnyh tekhnologij v obrazovanii. In: *Voprosy nauki: Estestvenno-nauchnye issledovaniya i tekhnicheskij progress*. 2015. No. 2, pp. 103–105. (in Russian)
3. Lukashyova S. S. Model' organizacii pedagogicheskogo processa podgotovki muzykantov-ispolnitelej na osnove sredstv informacionnyh tekhnologij. In: *Vektor nauki TGU*. 2014. No. 3 (29), pp. 304–308. (in Russian)
4. Loseva L. Yu., Solov'yova, I. V. Primenenie informacionnyh i komp'yuternyh tekhnologij v muzykal'nom obrazovanii. In: *Pedagogicheskij zhurnal*. 2015. No. 1–2, pp. 30–46. (in Russian)
5. Pankevich R. V. Innovacionnye metody primeneniya informacionnyh tekhnologij v muzykal'nom obrazovanii. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015. No. 7, pp. 147–151.
6. Royal' budushchego Disklavir. Rezhim dostupa: <http://ru.yamaha.com/ru/services/yasm/disklavir> (data obrashcheniya: 09.06.2016). In: *Yamaha. Tekstovye dannye*. © 2016 Yamaha Corporation. In: *Yamaha Music Russia. All rights reserved*, 2016.
7. Riley K. Understanding piano playing through MIDI: Students' perspectives on performance analysis and learning. In: *American Music Teacher*. 2005. P. 33–37. (in Russian)
8. Illarionova E. N., Minnegaliev M. G. Tradicii i innovacionnye tekhnologii v muzykal'nom iskusstve i obrazovanii. In: *Vestnik Magnitogorskoj konservatorii*. 2014. No. 2, 1, pp. 99–107. (in Russian)
9. YAMAHA DC1M4 PB IV disklavir-sajlent. Rezhim dostupa: http://yamaha-m.ru/shop/UID_338.html (data obrashcheniya: 18.02.2016). In: *YAMAHA. Tekstovye dannye*. © YAMAHA-M.RU, 2016. (in Russian)
10. Malyhina I. V. Disklavir kak innovacionnyj tip muzykal'nogo instrumenta: tekhnologicheskij i pedagogicheskij aspekty. In: *Vestnik kafedry YUNESKO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"*. 2016. No. 1 (13), pp. 160–171. (in Russian)
11. Chukavina A. A. Pedagogicheskoe obshchenie v strategii i taktike psihologo-pedagogicheskogo vozdejstviya. In: *Molodoj uchyonyj*. 2015. No. 22.3 (102.3), pp. 28–29. (in Russian)
12. Golubcova M. V. Kul'tura pedagogicheskogo obshcheniya kak uslovie blagopriyatnogo psihologicheskogo klimata v shkole. In: *Molodoj uchyonyj*. 2015. No. 22.3 (102.3), pp. 4–6. (in Russian)
13. Starcheus M. S. *Lichnost' muzykanta*. Moscow: Izd-vo MGK im. P. I. Chajkovskogo, 2012. 848 p. (in Russian)
14. Cypin G. M. *Obuchenie igre na fortepiano*. Moscow: Prosveshchenie, 1984. 176 p. (in Russian)
15. Barenbojm L. A. *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo*. Leningrad: Muzyka, 1974. 336 p. (in Russian)
16. Amonashvili Sh. A. *Vospitatel'naya i obrazovatel'naya funkciya ocenki ucheniya shkol'nikov: Ehksperimental' no-pedagogicheskoe issledovanie*. Moscow: Pedagogika, 1984. 296 p. (in Russian)
17. Ingarden R. *Issledovaniya po ehstetike*. Per. s pol'sk. A. Ermilova i B. Fyodorova. Moscow: Izd-vo inostranoj literatury, 1962. 572 p. (in Russian)
18. Malinkovskaya A. V. Ispolnitel'sko-pedagogicheskaya shkola kak yavlenie muzykal'noj kul'tury i obrazovaniya. In: *Vestnik kafedry YUNESKO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"*. 2013. No. 1, pp. 94–102. (in Russian)
19. Kogan G. M. *U vrat masterstva*. Moscow: Klassika-XXI, 2004. 136 p. (in Russian)
20. Petrushin V. I. *Muzykal'naya psihologiya: ucheb. posobie dlya vuzov*. 2-e izd. Moscow: Akademicheskij proekt; Triksa, 2008. 400 p. (in Russian)
21. Starcheus M. S. *Sluh muzykanta*. Moscow: Izd-vo MGK im. P. I. Chajkovskogo, 2003. 640 p. (in Russian)

К. К. АЛЬБРЕХТ И МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА РОССИИ: СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

М. П. Сорокина,

Московский педагогический государственный университет

Аннотация. *Статья посвящена периоду становления и развития Русского хорового общества второй половины XIX века. Анализируется деятельность его организатора и первого дирижёра – К. К. Альбрехта, до недавнего времени фигуры малоисследованной и незаслуженно забытой. Раскрывается его многогранный подвижнический труд как педагога-просветителя, разработавшего и внедрившего в практику обучения методiku хорового пения для любителей, что являлось насущной потребностью музыкального образования того времени. Представлено малоизвестное композиторское творчество К. К. Альбрехта, в частности хоровые произведения, написанные с конкретной педагогической целью для слушателей хоровых классов. Дается оценка его деятельности по развитию хорового пения как самостоятельно вида музыкального искусства и вклада, внесённого им в формирование целой отрасли светского хорового репертуара. Осмысливается роль К. К. Альбрехта как пропагандиста и разработчика цифирной методы Э. Шеве, ставшей в России весьма популярной во второй половине XIX столетия. Оценивается её значение в деле музыкального просвещения народа. Впервые в научный оборот вводятся новые библиографические сведения и фотография ближайшего соратника К. К. Альбрехта по организации Русского хорового общества – Ивана Петровича Попова.*

Ключевые слова: *Русское хоровое общество, К. К. Альбрехт, методика Э. Шеве, светское хоровое музицирование.*

154

Abstract. *The article is devoted to the period of formation and development of Russian Choral Society in the second half of the nineteenth century. The author analyzes the work of its first organizer and conductor K. K. Albrecht, the man who until recently was a scantily explored and undeservedly forgotten. The article reveals its multifaceted selfless work as a teacher and educator who developed and implemented the practice of teaching methodology of choral singing for fans that was an urgent need for music education at the time. The article presents his little-known composer creativity, in particular, choral works that were written with the specific educational purpose for students of choral classes. The author evaluates the activity of K. K. Albrecht for the development of choral singing as an certain type of musical art, his contribution to the development of an entire branch of secular choral repertoire, interprets his role as a promoter and developer of E. Scheve's digital method. This system has become very popular in Russia in the second half of the nineteenth century. The author also appreciates the importance of Scheve's method in people's musical education. This article first provides new bibliographic information and a photo of Ivan Petrovich Popov – close ally of K. K. Albrecht in the organization of Russian Choral Society.*

Keywords: *Russian Choral Society, K. K. Albrecht, methods of E. Scheve, secular choral music making.*

Русский народ – народ-певец, народ-песнотворец. Традиции хорового пения уходят далеко вглубь русской истории. На протяжении столетий хоровая музыка являлась ярким воплощением духовной культуры русской нации. Певческое искусство в музыкальной культуре России определяется такими его свойствами, как общедоступность, народность, массовость, что свидетельствует об универсальности, общественной и личностной значимости хорового пения как популярнейшего вида музыкального исполнительства. Пение всегда признавалось как важный инструмент в воспитании детей и молодёжи, средством их социальной адаптации в процессе усвоения духовного опыта поколений, поэтому на разных исторических этапах развитие хоровой культуры в нашей

стране являлось важной общенациональной задачей. Вторая половина XIX века – ярчайший период в становлении этого жанра. О музыкальной жизни того времени известно немало. Это был этап зарождения профессионального музыкального образования, формирования отечественной композиторской школы, активизации концертной деятельности и, наконец, возникновения Русского хорового общества (РХО), возложившего на себя ответственность за сохранение жанра и популяризацию хорового искусства.

В ряду выдающихся имён музыкальных деятелей того времени незаслуженно в тени оказалась фигура Карла Карловича Альбрехта (1836–1893) – музыканта, стоявшего у истоков создания Московской консерватории, организатора и первого дирижёра РХО, педагога и методиста, способствовавшего становлению и развитию светского хорового образования. К сожалению, приходится констатировать, что на сегодняшний день отсутствует исследование, включающее в себя всесторонний анализ деятельности этого выдающегося просветителя, без которого представление о музыкальной жизни той эпохи будет неполным. Научные труды Т. Н. Агаевой [1], В. Д. Булгакова [2], В. А. Васильева [3], Д. Г. Ломтева [4], Е. М. Сабдышиной [5], Е. С. Тугаринова [6] и других вскрывают определённые стороны его творческой биографии, однако многолетний большой труд К. К. Альбрехта на ниве русского музыкального образования ещё ждёт своего исследователя.

Как известно, Карл (Константин) Карлович Альбрехт, выходец из немецкой семьи, в двухлетнем возрасте был привезён в Россию и остался в ней на



К. К. Альбрехт

всегда (имя Константин он получил при крещении в православную веру). Семья Альбрехтов оказала исключительное влияние не только на развитие, но и на реформирование музыкальной жизни России того периода.

Отец К. К. Альбрехта, Карл Францевич (1807–1863), талантливый дирижёр и педагог, концертировавший как дирижёр оперной труппы по городам Германии, в 1838 году переезжает в Петербург и становится дирижёром сначала немецкой, а затем и русской оперы [7, с. 121]. Именно под его управлением в 1842 году состоялось первое представление оперы М. И. Глинки «Руслан и Людмила».

Карл Францевич – родоначальник целой династии российских музыкантов-просветителей. Четыре его сына также оставили заметный след в истории российской музыки. Евгений Карлович – скрипач, главный учредитель Общества камерной музыки в Петербурге (1872), инициатор создания ученических оркестров в военных гимназиях. Из сочинений Е. К. Альбрехта особой популярностью в России пользовались три сборника песен, собранных им вместе с Н. Х. Весселем¹. Пётр Карлович – дирижёр, руководил оркестром Петербургского общества любителей музыки, Людвиг Карлович – виолончелист, композитор и музыкальный деятель, учредитель в Петербурге Общества квартетной музыки, дирижёр музыкального училища Киевского отделения РМО.

Самый известный из братьев – Карл (Константин) Карлович – в детстве учился на виолончели у отца, затем брал уроки у А. Шмидта. В 1854 году он

поступает на службу виолончелистом оркестра Большого театра и становится непосредственным участником интереснейших событий музыкальной жизни того времени. Это была эпоха подъёма национального самосознания, и как отражение его в сфере музыкального искусства – понимание необходимости создания профессиональных учебных заведений, готовящих отечественных музыкантов и исполнителей. К этому моменту сформировалась выдающаяся композиторская школа, отечественные оперы ждали своих исполнителей. Необходимо было заменить иностранных музыкантов на своих, российских, воспитать тех, для кого, по словам Б. В. Асафьева, «интонационное содержание русских оперных произведений звучало бы как родное» [8, с. 248].

Как закономерный результат этих прогрессивных тенденций 11 декабря 1859 года в Петербурге открывается Русское музыкальное общество (с 1869 года – Императорское Русское музыкальное общество, ИРМО, РМО), созданное по инициативе А. Г. Рубинштейна и группы музыкальных и общественных деятелей на базе существовавшего прежде Симфонического общества. Цель РМО была сформулирована в его уставе – «содействовать распространению музыкального образования в России, способствовать развитию всех отраслей музыкального искусства и поощрять способных русских художников (сочинителей и исполнителей) и преподавателей музыкальных предметов» [9, с. 795].

В сентябре 1862 года состоялось открытие Петербургской консерватории. В стенах консерватории проходили под

¹ «Гусельки» (СПб., 1879, 3-е изд.), «Школьные песни» (СПб., 1886, 3-е изд.) и «Сборник солдатских, казацких и матросских песен» (СПб., 1875). В первый сборник вошло 128 колыбельных, детских и народных песен и прибауток; во второй – 115 народных, литературных, исторических и военных песен, положенных для школ на один, два и три голоса, и в третий – 100 военных песен.

готовку и будущие исполнители, и будущие теоретики, и композиторы, что стало особенностью и традицией отечественного музыкального образования. В том же году была открыта Бесплатная музыкальная школа под руководством М. А. Балакирева и Г. Я. Ломакина.

В Москве отделение Русского музыкального общества, которое возглавил Н. Г. Рубинштейн, открывается 24 декабря 1859 года. В организационный комитет вошли виднейшие московские музыканты – А. Н. Верстовский, А. И. Дюбюк и др. Карл Карлович Альбрехт активно включается в этот процесс. С того времени музыкальная жизнь стала развиваться очень интенсивно. Об этом можно судить по бурной концертной деятельности, которая изменила по сравнению с предыдущим периодом своё качество и направленность. Д. В. Стасов писал: «В собраниях нашего комитета было установлено, чтобы в каждом концерте исполнялось непременно хоть одно произведение русского автора, а выбирать было не из чего: Глинка и Даргомыжский, и опять Даргомыжский и Глинка...» [10, с. 336].

В первом же году существования Русского музыкального общества в его концертах появились имена новых русских композиторов, привлекались зарубежные исполнители высокого уровня. В программы концертов включались произведения Э. Ф. Направника, композиторов «Могучей кучки», например Первая симфония А. П. Бородина, «Анчар» Н. А. Римского-Корсакова. Среди солистов преобладали представители русского исполнительского искусства. В конце 1880 года Н. Г. Рубинштейн обращается с докладными записками к великой княгине Александре Иосифовне (супруге великого князя Константина

Николаевича) и к императору Александру III, предлагая расширить число общедоступных концертов, более активно поддерживать отечественных композиторов и ввести всеобщее детское музыкальное образование [11, с. 10]. Концертная жизнь обеих столиц и многих других городов, где открылись филиалы ИРМО (Одесса, Киев, Харьков, Саратов, Воронеж, Орёл и др.), становится регулярной и весьма активной. Полную картину концертной жизни Москвы, Санкт-Петербурга и провинциальных городов России даёт вышедший не так давно в двух томах «Хронограф», где освещены события музыкально-общественной жизни России за 1890–1917 год. В нём представлена поистине гигантская панорама функционирования музыкальной культуры Российской империи конца XIX века [12].

Что касается хоровой сферы, то она воспринималась в тот период как наиболее «почвенная» и наиболее доступная в России. Недаром Г. А. Ларош в предисловии к «Руководству к хорошему пению по цифирной методе Шеве...» К. К. Альбрехта писал: «Мало существует народов, которые были бы так склонны к хорошему пению, как русский. Склонность эта не получает достаточной пищи в обстановке и воспитании, которое привело бы к каким-либо художественным результатам... но как сильна, тем не менее, эта первобытная склонность, бросается в глаза каждому наблюдателю... Поддержать и развить эту склонность было бы великой заслугой перед Россией» [13, с. 2].

Взять на себя труд по организации и развитию хорового дела на том историческом этапе предстояло именно К. К. Альбрехту.

Его знакомство с Н. Г. Рубинштейном произошло в годы, предшествовав-

шие открытию Московской консерватории, когда вокруг Николая Григорьевича сплотилась небольшая группа энтузиастов: пианисты А. И. Дюбюк, Э. Л. Лангер и музыканты младшего поколения – Н. Д. Кашкин, Г. А. Ларош и др. Видимо, ещё тогда Н. Г. Рубинштейн и заметил инициативного и талантливого юношу. Во всяком случае, при открытии консерватории, сопровождавшемся многими трудностями, он предлагает ему место инспектора (в дальнейшем, с 1883 по 1885 год К. К. Альбрехт исполнял обязанности директора). К. К. Альбрехту надлежало отвечать за учебный процесс, быт и поведение учеников, контролировать финансовые операции и многое другое. Для него это был определённый риск – сорваться с привычного места в театре и взвалить на свои плечи огромный объём работы. Известный русский музыковед Н. Д. Кашкин вспоминал: «Н. Г. Рубинштейн при мне предложил инспекторство Альбрехту и тут же поставил ему на вид рискованность принятия этой должности», однако тот «не побоялся этих устрашений и связал свою судьбу с консерваторией почти на всю остальную жизнь» [14, с. 153].

Деятельность К. К. Альбрехта на этом посту характеризуется не иначе, как «история трудной и тяжёлой борьбы по изысканию средств к существованию и развитию дела» [Там же, с. 40]. Понимая недостаточность собственного образования, Альбрехт, одновременно со служебными обязанностями, экстерном оканчивает консерваторию и получает диплом свободного художника. В консерватории он ведёт класс сольфеджио, хорового пения, занимается дирижёрской деятельностью, участвует в подготовке хоров к постановке оперы П. И. Чайковского «Евгений Онегин»;

в 1884 году под его управлением была исполнена «Волшебная флейта» Моцарта.

Следует отметить, что К. К. Альбрехт не был лишён и композиторского дара. Его перу, помимо обработок русских и малороссийских песен для детских и женских голосов, принадлежат произведения для фортепиано, сборник романсов на стихи русских поэтов, хоры для мужских голосов: «Крестьянин в беде», «Ворона и курица», «Музыканты» – на тексты басен И. А. Крылова; «Полуночные образы реют» на стихи А. А. Фета, «Ночь» на стихи А. Н. Плещеева, «Пустыннику» на стихи А. Н. Майкова, «Застольная песня» на стихи И. М. Языкова, «Кубок» на стихи А. С. Пушкина [15].

Помимо этого, он издаёт несколько хоровых сборников для двух-, трёх- и четырёхголосного однородного хора. В своих хоровых произведениях Альбрехт с большой чуткостью и вместе с тем свободно и уверенно пользуется русскими народными интонациями, ставшими ему, безусловно, родными. Задуманные с конкретной педагогической целью для обучения слушателей хоровых классов, удобные технически и не требующие, как правило, больших голосовых затрат, его сочинения отличаются при этом богатой нюансировкой и тонкой агогической палитрой. Не случайно П. И. Чайковский, более других поддерживавший Альбрехта, говорил, что некоторые его произведения имеют свойство производить в нём «нечто вроде трепетания восторга». Сохранились 94 письма П. И. Чайковского к Альбрехту. Наиболее интересные из них, вскрывающие характер их взаимоотношений, подробно анализирует в своём исследовании Е. М. Сабадышина [5, с. 248–249].

Говоря об К. К. Альбрехте, особенно важно осмыслить его деятельность как педагога, впервые разработавшего и практически апробировавшего методику хорового пения для любителей, что являлось насущной потребностью в условиях возросшей активности в области музыкального образования. Мы имеем в виду работу Альбрехта как пропагандиста и дальнейшего разработчика цифирной методы Э. Шеве, основанной на замене нот на цифры, ставшей в России столь популярной во второй половине XIX столетия. Этот метод явился истинной находкой для русских музыкантов. Расцветший пышным цветом на российской почве, он дал блестящие результаты в практике работы многих хоровых коллективов того времени. Мы считаем необходимым более подробно остановиться на анализе данной педагогической системы ещё и потому, что в современных исследованиях она освещена пока не столь глубоко, как того заслуживает.

Известно, что принцип замены нот на цифры был предложен ещё Ж.-Ж. Руссо в XVIII веке. Спустя почти 30 лет после смерти знаменитого философа его методику вернул к жизни французский педагог Пьер Гален (1786–1821). Разработанный им способ первоначального обучения музыке основывался на использовании цифр лишь на начальном этапе и не предполагал затем отказа от линейных нот. Дальнейшее развитие этого метода связано с именами Эме Пари и Эмиля Шеве (1804–1864).

Эмиль Шеве – французский учитель музыки, врач и математик, всю жизнь посвятивший пропаганде цифрового метода обучения музыке для всех желающих, более 20 лет руководил бесплатным кружком хорового пения. Успехи многочисленных слушателей, посещав-

ших эти занятия, были столь заметны, что не могли не вызвать удивления и не привлечь внимания профессоров консерватории. В печати разгорелась жаркая битва «академистов» и «цифиристов». На Эмиля Шеве ополчились такие авторитеты, как Ш. Гуно, Ф. Галевы и Г. Берлиоз. Официально метод был признан во Франции лишь после его смерти. Самым интересным в этом сражении было то, что «защищать» французское изобретение довелось и русским музыкантам. Демократическое движение 60-х годов XIX века в России всколыхнуло волну животрепещущих вопросов. Передовые представители русской интеллигенции были озабочены проблемой просвещения народа, в том числе и музыкального. «Музыкальная грамота у нас нужнее, нежели где бы то ни было, и по врождённой способности нашего народа к музыке, особенно гармонической, и по важнейшему месту, которое музыка занимает во всех явлениях нашего общественного быта», – писал В. Ф. Одоевский [16, с. 300].

Всё настойчивее повторяется мысль о том, что нужна «грамота простого пения», рассчитанная на обучение больших масс, доступная любому человеку, не имеющему никаких представлений о чтении нот. В 1857 году известный писатель В. А. Соллогуб приезжает во Францию и становится ярким приверженцем Эмиля Шеве и его взглядов². После его возвращения на родину начинается история развития этого метода в России, называемая в печати «грамотой простого пения Галена–Пари–Шеве», а в разговорной речи – «цифиркой». РМО сразу же воспользовалось этим опытом. Впервые в России она с успехом была применена в хоровом классе Бесплатной музыкальной школы в Петербурге Г. Я. Ломакиным.

В Москве использование цифирной методики начинается с момента открытия Бесплатного класса хорового пения при Московском отделении РМО (1864). Работать в этом классе было поручено К. К. Альбрехту. Он составляет программу уроков хорового класса, опирающуюся на системный подход в изучении основополагающих знаний по элементарной теории музыки, гармонии и выработке навыков хорового пения на два, три и четыре голоса. Практическая часть включала как цифирную, так и традиционную линейную нотацию. Учебный курс состоял из последовательного изучения мажорного и минорного ладов; интервалов, трезвучий и септаккордов; хроматизмов в пределах одного лада, энгармонизма; размеров – простых и сложных.

Система содержала два больших раздела. В первом перед обучающимися ставилась задача переключать ноты на цифры (во всех тональностях и ключах), а во втором, наоборот, с цифр на ноты. Для желающих дополнительно вводилось изучение церковного пения на одних цифрах на три-четыре голоса, а затем на цифрах с переходом на ноты (обиход в один голос). Таким образом, получался образовательный комплекс, в котором были предусмотрены упражнения для развития различных навыков музыкальной грамоты. На выходе учащиеся должны были обладать одинаково твёрдыми познаниями и в чтении с листа, и в письме под диктовку, и в теоретической части. Полученных знаний вполне хватало учащимся, чтобы в дальнейшем самостоятельно работать на музыкальном поприще. Цифирная

метода настолько хорошо воспринималась слушателями, что многие из них, окончив курс обучения и разъехавшись по разным городам, сами начинали заниматься её распространением.

Сознавая важность учительской работы, К. К. Альбрехт предлагает выдавать по окончании курса документ, который повысил бы авторитет педагога. Заметим, что эта идея была реализована в 1884 году, когда состоялся первый выпуск слушателей хоровых классов РМО: им выдавался аттестат, свидетельствующий о наличии у них начального музыкального образования.

В результате функционирования хоровых классов цифровая методика начала широко распространяться по городам России, применяясь во многих учебных заведениях, в том числе и в учительских семинариях. В Москве Альбрехт с успехом применял эту методику в Московской учительской семинарии Военного ведомства (1866), в Смирительном Рабочем доме (1866), в Московском лицее (1869–1970), в Московском Николаевском реальном женском училище и Сиротском институте (1874–1890), в Женской учительской семинарии, руководя кружком хорового пения на чайной фабрике «К. и С. Поповых» (1880–1883) и, конечно же, возглавляя в течение 10 лет хоровую работу в РХО.

Основываясь на результатах своей огромной практической деятельности, в 1868 году Альбрехт издаёт солидный труд – «Руководство к хоровому пению по цифирной методе Шеве с приложениями двухголосных упражнений, 70 русских народных песен и 41 трёхголосного хора, преимущественно для народ-

² В. А. Соллогуб (1813–1882) – русский прозаик, поэт, мемуарист. Сочетал литературное творчество со службой чиновника особых поручений при министерстве внутренних дел. В 1857–1859 году находился в Париже для изучения Парижских театров, принимая активное участие в театральных и музыкальных дискуссиях.

ных школ». Составлен труд К. К. Альбрехтом, «преподавателем по оной методе в воскресном классе при РМО в Москве» [13]. Предисловие к этой работе пишет Г. А. Ларош. В нём он точно указывает основное достоинство цифровой системы, считая, что данная нотация обращается, прежде всего, к гармоническому инстинкту и чувству тональности певца, быстро развивает его музыкально, превращая кодекс механически усваиваемых знаний (нот, линий, диэзов и пр.) в осмысленные гармонические символы. По мнению Г. А. Лароша, метод облагораживает, одухотворяет обучение, нисколько не затемняя его, приучает певца к «умственной самостоятельности» [Там же, с. 4]. Данный труд стал весьма популярным не только в светских, но и в церковных кругах, выдержав за шесть лет – с 1874 по 1880 год – пять изданий. В «Церковном вестнике» за 1881 год он был рекомендован для библиотек духовных семинарий и училищ как полезное пособие учителям пения, для употребления в начальных народных училищах.

Анализируя развитие данного метода в исторической ретроспективе, приходится констатировать, что его распространение в последнее десятилетие XIX века, наряду с положительными результатами, имело ряд отрицательных моментов, сказавшихся на общем уровне преподавания музыкальной грамоты. Причина «вырождения» цифрового метода, давшего столь блестящие результаты в первое десятилетие его применения, заключалась в использовании последователями К. К. Альбрехта цифровой нотации не столько в относительном, ладовом, сколько в абсолютном её значении (в частности, в отказе от линейных нот). Постепенно из средства,

пригодного для начального этапа обучения музыкальной грамоте, она превращалась в конечную цель образования, сводясь к набору чисто схоластических упражнений. Являясь отличным средством в работе талантливых педагогов, цифровой метод, как это нередко бывает в истории, потерял много ценных качеств в руках людей менее способных. Однако в целом применение этой системы оправдало надежды, возлагаемые на неё передовой русской интеллигенцией.

Особняком стоит «Курс хорового церковного пения», составленный С. В. Смоленским (1885), который считал данную методу наиболее подходящей для обучения русскому церковному пению. Он не отказался от применения итальянской нотации, считая цифры лишь первой ступенью на пути к овладению музыкальной грамотой. Но именно подвижническая работа К. К. Альбрехта по внедрению данной методики во многом способствовала решению задач музыкального просвещения, значительно повысив на том историческом этапе уровень хорового исполнительства. Это обеспечило его мощный всплеск во второй половине XIX века, отголоски которого можно проследить и в XX веке, в частности на примере небывалого подъёма хоровой самостоятельности и появления различных систем относительной сольмизации.

Имея все основания считать К. К. Альбрехта выдающимся педагогом-просветителем, заметим, что в историю хоровой культуры России он вошёл, прежде всего, как организатор и первый дирижёр Русского хорового общества. Научная разработка и анализ деятельности этой уникальной певческой организации получены лишь в по-

следнее десятилетие. Значительный вклад в изучение различных направлений деятельности РХО вносит диссертационное исследование Е. М. Сабдышиной «РХО в истории отечественной музыкальной культуры» [17], а также упомянутые ранее работы В. А. Васильева, Е. С. Тугаринова, В. Д. Булгакова. Благодаря проведённым ими исследованиям мы получили возможность восстановить в довольно полном объёме основные этапы функционирования РХО, дать более объективную оценку этой уникальной организации и, что очень важно, обозначить ещё не исследованные области.

Одна из таких малоизвестных страниц в истории РХО – фигура ближайшего сподвижника и соратника К. К. Альбрехта – Ивана Петровича Попова. В современных научных и справочных изданиях он упоминается (наряду с Альбрехтом) как человек, стоявший у истоков создания хорового общества. На сегодняшний день сведений о нём крайне мало. Дата рождения обозначается лишь предположительно – середина 40-х годов XIX века. Известно, что он не был профессиональным музыкантом. Считалось, что он, будучи сотрудником Московского купеческого банка, занимался в РХО вопросами сугубо материальными (аренда помещений, составление официальных документов, финансовая часть и т. д.). Однако в научных трудах последних лет обнаружилось, что И. П. Попов активно участвовал и в творческом процессе: в обсуждении концертных программ, в выборе репертуара и т. д. Так, Е. М. Сабдышина в своём исследовании впервые ввела в научный оборот не опубликованные ранее письма И. П. Попова к К. К. Альбрехту и П. И. Чайковскому. В частности, приводится пример уча-

стия И. П. Попова в отборе стихотворных текстов по просьбе П. И. Чайковского для сочинения им произведений для Хорового общества [17, с. 46]. Известно также, что И. П. Попов на свои средства содержал духовную певческую капеллу (бывший хор Н. А. Смирнова). Совершенно очевидно, что деятельность И. П. Попова в сфере русского хорового искусства требует отдельного исследования. Так получилось, что ни в одном труде, посвящённом РХО, никогда не публиковались фотографии этого человека. Считалось, что большинство материалов, связанных с его именем, безвозвратно утрачено. Однако в ходе работы по нашей теме она была обнаружена у потомков И. П. Попова, проживающих ныне в Москве и бережно хранящих документы, связанные с именем своего знаменитого прадеда. Фотография любезно предоставлена правнучками И. П. Попова – О. Е. Гуревич и Л. В. Поповой (в настоящее время оригинал фотографии сдан в ВМОМК им. М. И. Глинки). Помимо этого обнаружен документ, подтверждающий, что И. П. Попов окончил юридический факультет Московского университета в звании «действительного студента» (уточним, что статус «действительного студента» в XIX веке присваивался лицам, окончившим высшие учебные заведения). По сведениям О. Е. Гуревич, полученным ею от старшей дочери И. П. Попова – Екатерины Ивановны, дата его рождения – 1846 год (документально, к сожалению, не подтверждена). Впервые публикуя эту фотографию, мы не только отдаём должное человеку, стоявшему вместе с К. К. Альбрехтом у истоков хорового движения в России, но и надеемся, что эта страница его жизни не закрыта и будущие поколения молодых исследова-

телей заинтересуются судьбой этой неординарной личности.

Фигура же самого К. К. Альбрехта на фоне эпохальных культурных тенденций XIX века вырисовывается сегодня ещё более значимо, чем казалось ранее. Е. М. Сабадышина справедливо называет его «провидцем-зачинателем» [5, с. 253]. Не ставя своей задачей детальный анализ работы К. К. Альбрехта в РХО, обозначим основные направления его деятельности в первое десятилетие существования этой организации.

Важнейший результат его поистине подвижнического труда – развитие и утверждение хорового пения как самостоятельного вида музыкального искусства. Благодаря усилиям К. К. Альбрехта, Хоровое общество не превратилось в организацию с «увеселительными целями» (термин А. П. Чиждова)³, а вылилось в строгое и серьёзное в музыкальном отношении направление.

Бесценен его вклад в формирование целой отрасли светского хорового репертуара а'cappella. Начав практически с нуля, он добился того, что к 1890 году светское хоровое музицирование смогло занять достойное место в концертной жизни России, а сам жанр обрёл самостоятельность. Во многом этому способствовало неугасимое стремление Альбрехта к собиранию репертуара путём вовлечения ведущих русских композиторов того времени в эту работу. В результате совместных усилий за десять лет существования РХО был накоплен обширный хоровой репертуар. Среди известных сочинений отметим непосредственно написанные для этого коллектива: три хора ор. 41 для муж-



И. П. Попов

ских голосов Э. Ф. Направника: «Метель шумит», «Два великана», «Вакхическая песнь»; хоры С. И. Танеева – «Венеция ночью», «Ноктюрн», «Весёлый час»; П. И. Чайковского – «Весна» для трёхголосного женского хора; «Вечер», «Блажен, кто улыбается» для мужского хора. В последующие годы для РХО стали писать А. С. Даргомыжский, Н. А. Римский-Корсаков, А. Г. Рубинштейн и многие другие. Усилиями К. К. Альбрехта была налажена издательская деятельность. В 1881–1883 годах был выпущен первый сборник под его редакцией, куда вошли как светские, так и духовные хоры. Впоследствии эта работа стала регулярной и включала, помимо сочинений запад-

³ А. П. Чиждов – один из наиболее активных членов РХО, автор труда «Обзор первого десятилетия существования Русского хорового общества в Москве» (1878–1888).

ных композиторов, в основном русский хоровой репертуар. Хоровое общество располагало также своей обширной библиотекой.

Как уже говорилось, заслуги Альбрехта как педагога-просветителя трудно переоценить. С открытием в 1881 году хоровых классов, музыкально-просветительская деятельность РХО приобрела ещё больший размах. Ежегодно выпускалось три-четыре десятка музыкантов, основательно читающих ноты и полтора-два десятка хоровых учителей, продолжавших дело развития хорового пения. РХО сослужило неоценимую службу церковным хорам, дав из среды своих членов опытных певцов и регентов, проникнутых искренней любовью к делу. Достижение таких результатов стало возможно благодаря тому, что К. К. Альбрехт на тот момент уже являлся создателем своей индивидуальной педагогической методики, в основе которой лежало овладение учащимися музыкально-теоретическими знаниями, гармонично сочетающимися с певческими навыками, формирующимися благодаря специально подобранному репертуару. Этот принцип, несомненно, имел решающее влияние на дальнейшее развитие отечественной хоровой культуры в нашей стране.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Агаева, Т. Н.* Очерк истории любительского хорового пения в России [Текст] / Т. Н. Агаева // Русское хоровое общество – 100 лет: сборник статей / предисл. В. Г. Соколова. – М. : Московский рабочий, 1979. – 309 с.
2. *Булгаков, В. Д.* Русская профессиональная хоровая школа конца XIX – первой половины XX столетия [Текст] / В. Д. Булгаков. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2000. – 187 с.
3. *Васильев, В. А.* Традиции и тенденции развития дирижёрско-хорового образования в России [Текст] : учеб. пособие по хоровой педагогике / В. А. Васильев. – СПб. : Изд-во СПбГУКИ, 2006. – 119 с.
4. *Ломтев, Д. Г.* У истоков. Немецкие музыканты в России. К истории становления русских консерваторий [Текст] / Д. Г. Ломтев. – М. : Изд-во Московской консерватории ; Прест, 1999. – 68 с.
5. *Сабадышина, Е. М.* К. К. Альбрехт. Проблема осмысления фактов биографии [Текст] / Е. М. Сабадышина // Искусствознание. Журнал по истории и теории искусства. – 2008. – № 4. – 598 с.
6. *Тугаринов, Е. С.* Великий русский регент В. С. Орлов [Текст] / Е. С. Тугаринов. – М. : Музыка, 2004. – 398 с.
7. *Ямпольский, И. М.* Альбрехт [Текст] / И. М. Ямпольский // Музыкальная энциклопедия. – Т. 1. / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1973. – С. 121.
8. *Асафьев, Б. В.* Их было трое (из эпохи общественного подъёма русской музыки 50–60-х годов прошлого столетия) [Текст] // Избранные труды. – Т. 3. – М. : Изд-во АН СССР, 1954. – 335 с.
9. *Яковлев, М. М.* Русское музыкальное общество [Текст] / М. М. Яковлев // Музыкальная энциклопедия. – Т. 4. / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1978. – С. 795–797.
10. *Стасов, Д. В.* Музыкальные воспоминания (1840–60-х годов) [Текст] / Д. В. Стасов // Русская музыкальная газета. – 1909. – № 14. – 369 с.
11. *Кашкин, Н. Д.* Московское отделение Императорского Русского музыкального общества. Очерк деятельности за пятидесятилетие. 1860–1910 [Текст] / Н. Д. Кашкин. – М. : Т-во «Печатня С. П. Яковлева», 1910. – 69 с.
12. История русской музыки [Текст]. – Т. 10В. – Кн. 1 и 2 / под общ. науч. ред. Е. М. Левашёва. – М. : Языки славянских культур, 2011. – Кн. 1. – 968 с. – Кн. 2. – 1232 с.
13. *Альбрехт, К. К.* Руководство к хоровому пению по цифирной методе Шеве, с при-

- ложением 70 народных песен и 41 трёхголосного хора, преимущественно для народных школ [Текст] / К. К. Альбрехт ; предисл. Г. А. Лароша. – М. : Тип. А. И. Мамонтова, 1868. – 122 с.
14. Воспоминания о Московской консерватории [Текст] / сост. и коммент. Е. Н. Алексеевой и Г. А. Прибегинной ; общ. ред. Н. В. Тумановой. – М. : Музыка, 1966. – 608 с.
 15. *Альбрехт, К. К.* 2-ой сборник хоров [Ноты] / К. К. Альбрехт. – М. : Тип. П. Юргенсон, 1878. – 103 с.
 16. *Одоевский, В. Ф.* Музыкальная грамота для немусыкантов [Текст] В. Ф. Одоевский // Музыкально-литературное наследие / общ. ред., вступ. ст. и прим. Г. Б. Бернандта. – М. : Музгиз, 1956. – 729 с.
 17. *Сабдышина, Е. М.* РХО в истории отечественной музыкальной культуры [Текст] : дис. ... канд. искусствоведения / Е. М. Сабдышина. – Т. 1. – М., 2009. – 231 с.
 7. Yampol'skij I. M. Al'brekht. In: *Muzykal'naya ehnciklopediya*. T. 1. Gl. red. Yu. V. Keldysh. Moscow: Sovetskaya ehnciklopediya, 1973, p. 121. (in Russian)
 8. Asaf'ev B. V. Ih bylo troe (iz ehpoi obshchestvennogo pod'yoma russkoj muzyki 50–60-h godov proshlogo stoletiya). In: *Izbrannye trudy*. T. 3. Moscow: Izd-vo AN SSSR, 1954. 335 p. (in Russian)
 9. Yakovlev M. M. Russkoe muzykal'noe obshchestvo [Tekst]. In: *Muzykal'naya ehnciklopediya*. T. 4. Gl. red. Yu. V. Keldysh. Moscow: Sovetskaya ehnciklopediya, 1978, pp. 795–797. (in Russian)
 10. Stasov D. V. Muzykal'nye vospominaniya (1840–60-h godov). In: *Russkaya muzykal'naya gazeta*. 1909. No.14. 369 p. (in Russian)
 11. Kashkin N. D. *Moskovskoe otdelenie Imperatorskogo Russkogo muzykal'nogo obshchestva. Ocherk deyatel'nosti za pyatidesyatiletie. 1860–1910*. Moscow: T-vo "Pechatnaya S. P. Yakovleva", 1910. 69 p. (in Russian)

REFERENCES

1. Agaeva T. N. Ocherk istorii lyubitel'skogo horovogo peniya v Rossii. In: *Russkoe horovoe obshchestvo – 100 let: sbornik statej*; predisl. V. G. Sokolova. Moscow: Moskovskij rabochij, 1979. 309 p. (in Russian)
2. Bulgakov V. D. *Russkaya professional'naya horovaya shkola konca XIX – pervoj poloviny XX stoletiya*. Kazan': Izd-vo Kazanskogo un-ta, 2000. 187 p. (in Russian)
3. Vasil'ev V. A. *Tradicii i tendencii razvitiya dirizhyorsko-horovogo obrazovaniya v Rossii: ucheb. posobie po horovoj pedagogike*. St. Petersburg: Izd-vo SPbGUKI, 2006. 119 p. (in Russian)
4. Lomtev D. G. *U istokov. Nemeckie muzykanty v Rossii. K istorii stanovleniya russkih konservatorij*. Moscow: Izd-vo Moskovskoj konservatorii; Prest, 1999. 68 p. (in Russian)
5. Sabadyshina E. M. K. K. Al'brekht. Problema osmysleniya faktov biografii. In: *Iskusstvoznanie. Zhurnal po istorii i teorii iskusstva*. – 2008. No. 4. – 598 p. (in Russian)
6. Tugarinov E. S. *Velikij russkij regent V. S. Orlov*. – Moscow: Muzyka, 2004. 398 p. (in Russian)
12. *Istoriya russkoj muzyki*. T. 10V. Kn. 1 i 2. Pod obshch. nauch. red. E. M. Levashyova. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2011. Kn. 1. 968 p.; Kn. 2. 1232 p. (in Russian)
13. Al'brekht K. K. *Rukovodstvo k horovomu peniyu po cifirnoj metode Sheve, s prilozheniem 70 narodnyh pesen i 41 tryohgolosnogo hora, preimushchestvenno dlya narodnyh shkol*. Predisl. G. A. Larosha. Moscow: Tip. A. I. Mamontova, 1868. 122 p. (in Russian)
14. *Vospominaniya o Moskovskoj konservatorii*. Sost. i komment. E. N. Alekseevoj i G. A. Pribeginnoj; obshch. red. N. V. Tumaninoy. – Moscow: Muzyka, 1966. – 608 s. (in Russian)
15. Al'brekht K. K. *2-oy sbornik horov*. Moscow: Tip. P. Yurgenson, 1878. 103 p. (in Russian)
16. Odоевский В. Ф. Музыкальная грамота для немусыкантов. In: *Muzykal'no-literaturnoe nasledie*. Obshch. red., vstup. st. i prim. G. B. Bernandta. Moscow: Muzgiz, 1956. 729 p. (in Russian)
17. Sabadyshina E. M. *RHO v istorii otechestvennoj muzykal'noj kul'tury: dis. ... kand. iskusstvoznaniya*. T. 1. Moscow, 2009. 231 p. (in Russian)

ЭТНОРЕГИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР МОРДОВСКОГО И РУССКОГО НАРОДОВ

О. Ф. Асатрян,

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева (Саранск)

Аннотация. *Статья посвящена проблеме этнорегионального образования учащихся. Определяются цель и задачи этнорегионального образования школьников, в частности освоение полиэтнического музыкального материала. В центре внимания автора находится проблема диалогичности мордовской и русской культур как необходимое условие модернизации этнорегионального музыкального образования. С позиции диалога культур мордовского и русского народов рассматриваются диалоговые взаимосвязи мордовской и русской песни: детский фольклор, песни, связанные с календарными и обрядовыми праздниками, эпические и лироэпические песни, исторические песни, баллады семейно-бытовой и социально-исторической тематики, протяжные песни, процессы взаимодействия, взаимообогащений русской и мордовской песенности. Высказывается мысль о необходимости создания общекультурного пространства обучения и воспитания в условиях российских полиэтнических республик, одна из которых – Республика Мордовия, и педагогических условий для введения учащихся в большой диалог народно-песенных культур мордовского и русского народов в целях освоения процессов их взаимодействий и взаимосвязей. Получает обоснование точка зрения, согласно которой культуры мордовского и русского народов взаимообогащают друг друга.*

Ключевые слова: *этнорегиональное образование, поликультурное пространство, диалог культур, русская народная песня, мордовская народная песня, песенность, инструментальные наигрыши, стилевые особенности.*

Abstract. *The article deals with the ethnoregional education for students. The purpose and objectives of the ethnoregional education for pupils are defined, in particular – the learning of multi-ethnic musical material. The author focuses on the problem of dialogism of the Mordvin and Russian cultures as a necessary condition for modernization of ethnoregional music education. Interactive relationship of the Mordvinian and Russian songs is considered from the perspective of intercultural dialogue of the Mordva and Russian peoples: children folk songs, songs associated with calendar and ritual holidays, epic and lyric-epic songs, historical songs, family and household ballads, social and historical ballads, long songs, the process of interaction and mutual enrichment of the Russian and Mordvin songs. The need for a common cultural space of training and education in*

a multi-ethnic Russian republics, one of which is the Republic of Mordovia, for the pedagogical conditions for introducing students to a great dialogue folk song culture of the Mordvin and Russian peoples to develop the process of their interactions and relationships is suggested. Point of view according to which the culture of the Mordvin and Russian peoples mutually enrich each other gets justification.

Keywords: *ethnoregional education, multicultural space, dialogue of cultures, Russian folk song, Mordvin folk song, songs, instrumental folk tunes, stylistic features.*

В настоящее время учителя общеобразовательных школ активно внедряют в практику идеи поликультурного образования, направленного на создание общекультурного пространства обучения и воспитания в условиях российских полиэтнических республик, одной из которых является Республика Мордовия, где издревле соседствуют, взаимодействуют, дополняя культуры друг друга, славянские, финно-угорские, тюркские народы.

Школьники в Республике Мордовия обучаются и воспитываются в многонациональной среде, в общении с детьми разных национальностей. Их адаптации в поликультурном пространстве способствуют повсеместно проводимые межкультурные мероприятия. Однако для формирования поликультурного менталитета учащихся этого недостаточно. Главная роль в этом деле должна принадлежать системе государственного образования, школе, воспитательному процессу, в центре которого должно быть встречное движение исторически соседствующих национальных культур и выявление их взаимодействий, взаимосвязей. Отсюда новое направление проблематизации *этнорегионального музыкального образования* – диалог культур мордовского (два субэтноса – мокша и эрзя) и русского народов.

Цель этнорегионального образования *школьников* – воспитание национально ориентированной личности в контексте освоения диалоговых взаимодействий, взаимообогащений культур мордовского и русского народов и формирование на этой основе толерантности, бережного, уважительного отношения к культурам и языкам взаимодействующих этносов, приобщение обучаемых – через познание общечеловеческих духовных ценностей национального искусства, приобретение опыта межнациональных взаимодействий – к более широкому этнокультурному сообществу.

В числе основных задач – освоение полиэтнического музыкального материала; приобретение музыкально-творческого опыта; усвоение специальных знаний, умений, навыков; освоение гуманистической направленности музыкального искусства каждого народа через сопереживание, соучастие, осознание своеобразия, общности и различий национальных культур путём их сравнительно-сопоставительного анализа.

В сфере диалоговых взаимосвязей мордовской и русской песни нами выделены для рассмотрения:

- 1) детский фольклор,
- 2) песни, связанные с календарными и обрядовыми праздниками,
- 3) эпические и лироэпические песни,

4) исторические песни, баллады семейно-бытовой и социально-исторической тематики,

5) протяжные песни,

6) процессы взаимодействия, взаимообогащения русской и мордовской песенности.

Диалог культур начинается с *первого класса*, когда дети разучивают русские и мордовские колыбельные песни, прибаутки, считалки, пословицы, загадки, песенки из сказок о животных; участвуют в разыгрывании фрагментов обхода дворов колядующими с пением мордовских и русских колядок; играют на русских (ложки) и мордовских (мокшанских – шавома, эрзянских – чавома) ударно-ритмических инструментах; пляшут под русские («Во кузнице», «Камаринская») и мордовские (мокшанские «Офта-атя», эрзянские «Овто-атя») скрипичные наигрыши.

Небольшие театрализации русских («День коляды»), мокшанских («Калядань чи»), эрзянских («Калядань чись») обрядовых действий дают детям возможность сравнить русские и мордовские коляды, овсени, таусени с позиции их образно-тематического содержания, общественных функций, особенностей музыкального языка. Учащиеся с удовольствием отмечают, что «у них всё, как и у нас»: в зимних поздравительных песнях выражается пожелание хозяевам здоровья, благополучия, хорошего урожая, приплода скота. В большинстве своём русские и мордовские коляды хоровые, одноголосные или двухголосные (иногда встречаются гетерофонные и бурдонные напевы). Сходны и напевы, сложенные в ambituse большой терции, чистой кварты и квинты, в стихах семислоговой нормы (4+3).

И русские, и мордовские коляды исполняются громко, призывно, энергично, приплясывая. Отличие мордовских коляд от русских – выделенный запев «Коляда», придающий напеву черты двухчастности и типы двухголосия (диатонического – в русском и ангемитонного – в мордовском). Слушая, исполняя коляды, учащиеся различают на слух ангемитонные лады – попевки, характерные для мордовской интонационности, и диатонические, более свойственные русской мелодике.

Колыбельные – самые первые песни, которые слышит ребёнок с рождения. «Мать своим врождённым чутьём поняла, что для ребёнка нужны песни... умиротворяющие, светлые, монотонные. Те же материнские чувства подсказали, каково должно быть содержание колыбельных; здесь же отражается всё, что есть в душе матери лучшего, возвышенного» [1, с. 9]. Сыну женщина желает стать сильным, ловким, работающим, дочь она желает видеть умелой хозяйкой, рукодельницей, всем детям желает здоровья, богатства, счастливой доли. Мордовские и русские колыбельные напевны, мелодичны, ритмичны, исполняются негромко, нежно, ласково. В них обнаруживаются черты типологической общности в мелодике (нисходяще-восходящие контуры), типах ладообразований (большетерцовые, кварто-квинтовые лады – попевки диатонического и ангемитонного строения), в стихотворном складе (7=4+3), звуковом объёме (б.₃, ч.₄, ч.₅), в приёмах развития (варьирование), связях темпа и метроритма с движением (укачиванием) ребёнка.

Над колыбелью, однако, не всегда звучали ласковые, умиротворённые

«баюкания». Во многих русских и мордовских колыбельных отражены тяжелые условия крестьянской жизни. В процессе освоения русских и мордовских колыбельных учащиеся понимают главное: в них отражена великая и беспредельная любовь матери к своим детям, и именно это нравственное качество объединяет всех матерей мира независимо от их национальности.

В музыкальном творчестве русского и мордовского народов особо выделяются героические повествования о далёком историческом прошлом, действующими лицами которого являются герои, носители типических особенностей характера народа. В русском фольклоре – это Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алёша Попович – герои-богатыри, прославившиеся в схватках с Соловьём-разбойником, Тугарином Змеевичем, в битвах с иноземцами.

Эпическое время героических былин Киевского цикла – время богатырских воинских подвигов, когда герои-богатыри обороняли рубежи родной земли, восстанавливали справедливость, создавали условия для мирной жизни. Былины – это величественные песни-сказы, своеобразно отразившие события русской истории X–XV веков: борьбу с печенегами, половцами, скифами, монголо-татарскими завоевателями ради защиты Родины, русской государственности. Образы героев-богатырей стали выразителями лучших национальных черт русского народа: мужества, бесстрашия, неподкупности, патриотизма.

Мордовский народно-песенный эпос очень древний, восходящий в своём генезисе к временам первобытно-общинного и родового строя. Мордовские (мокшанские, эрзянские)

песни-сказы о родоплеменном правителе мордвы Тюште воссоздают образ героя предклассового общества. Тюштя не богатырь, он действует не на поле брани, а в семейно-бытовой обстановке, в интересах рода, семьи, отдельных соплеменников [2, с. 37]. Как и Вяйнемайнен (в «Калевале»), Тюштя вместе со всеми трудится в поле, защищает слабых, умело управляет своим царством, по необходимости вступает в бой с врагами [3, с. 189].

Народ наделяет своего героя не только умом, трудолюбием, необыкновенной силой, но и свойствами воздействия на силы природы (в одном из преданий говорится о том, что Тюштя уходит за море, взмахом платка рассекая воду). Диалогическое общение, диалог-беседа, внутренний диалог естественно возникают в процессе сравнительного анализа образно-тематического содержания и жанровой стилистики песен-сказов. Казалось бы, разные общественные формации, разные цели и способы обеспечения жизнедеятельности, защиты людей от врагов, разные герои – Тюштя и богатыри, но их объединяют героические действия, направленные на сохранение рода, семьи, народа, родины, земли Русской, государственности.

В диалоге, полилоге учащихся о содержании, художественной образности, музыкальных формах, средствах выразительности, исполнительских традициях былин и песен-сказов «стороны» приходят к выводу о том, что в русских былинах и в эпических песнях-сказах мордвы больше различий, чем сходства, таких как:

1) стихотворный склад былин – дисметрический, бесцезурный стих, содержащий от 10 до 16 слогов с ударением на третьем слоге от начала и

на третьем слоге от конца, и равно-слоговый стихотворный склад в стихах семи-восьмислоговой нормы (4+3, 4+4, 5+3);

2) второстепенная роль стиховых ударений при главной роли текста в русских былинах и ведущее значение музыкальной составляющей в мордовских песнях-сказах;

3) преобладание диатоники в былинах и ангемитоники в эпических песнях;

4) сольная, одиночная исполнительская традиция былевого эпоса и ансамблевая, хоровая мордовских песенных повествований;

5) индивидуальные напевы сказителей и общенациональные, локальные (местные) мелодические типы в эпической хоровой песне.

Среди сходных явлений мордовского и русского эпоса – хоровое исполнение южнорусских былин («Илья Муромец», «Бой Алёши Поповича со Змеем» и др.).

Русско-мордовские параллели в инструментальной музыке можно проследить на примере былин Новгородского цикла, запечатлевших образ Садко, народного художника, мастера-гусяра, и легенд, преданий о Тюште, обладателе трубы (торама).

Циклы мордовских, русских исторических песен и баллад исторической, социально-исторической и семейно-бытовой тематики во многом сходны по жизненно-тематическому содержанию, образности, выразительным средствам, жанровой стилистике. В их основе – сходные исторические реалии: набеги южных и восточных кочевников, крепостничество, крестьянские войны, восстания, нелёгкая служба в царской армии. Эти и другие исторические события наш-

ли отражение в русских и мордовских песнях о полоне («Не шум шумит», «Вирь чиресэ»), Емельяне Пугачёве («Ты взойди, солнце красное», «Пётр Павлович», «Косо, косо палы тол палы»), о смерти на чужбине («Горы», «Кафта пантгне», «Пандо прясо чавонь од цёра»), о солдатчине и рекрутчине («Ой, да ты, калинушка», «Солдатушки, бравы ребятушки», «Вирень пиява», «Вай, моря, моря»).

В отличие от полижанровых напевов русских исторических песен, преимущественно впитавших некоторые черты стилистики былин, солдатских маршевых и плясовых песен, мордовские напевы этого жанра сложены в стиле протяжной песни. Национальная интонационная сфера последних – ладовые разновидности пятиступенной ангемитоники и свойственное ей бурдонно-полифоническое многоголосие.

В своих высокоразвитых образцах мокшанские и эрзянские протяжные песни представляют качественно новый стиль протяжной песни, главная особенность которой заключается в специфике и приёмах распева в условиях национально-характерной бурдонной полифонии. В противоположность русским протяжным песням, характеризуемым мелодикой «широкого дыхания», развитыми внутрислоговыми «разводами» подголосочной (вариантно-вариационной) полифонии, мордовская «долгая» (песня медленного темпа) распевается через огласовку согласных букв и слогов, вставок внесмысловых частиц и междометий, словоразрывы, повторение отдельных слов и слогов, словесных групп. Такое явление объясняется процессами взаимодействия эпоса и лирики, проявив-

шимися в лиризации повествовательных жанров.

В отличие от мордовских песен, в которых любовно-лирическая тематика весьма ограничена, в русских лирических песнях она занимает важное место. Пример тому – песни о разлуке, расставании, последней прощальной встрече, воспоминаниях о прошлой счастливой поре («Не одна-то ли во поле дороженька», «Черёмушка», «Надоели ночи, надоскучили»).

Русские и мордовские протяжные многоголосные песни – одна из высочайших, непревзойдённых вершин в отечественной и мировой народной вокальной музыке. Они различны по типам музыкального мышления, связанного в одном случае с вариационно-полифоническим развитием основного напева путём его разветвления на самостоятельные подголоски (в русской песне), в другом – с контрастной бурдонной полифонией двух-трёхголосных фактур (в мордовской песне).

В заключение следует сказать о взаимодействиях, взаимообогащениях русской и мордовской песенности. Русская протяжная песня – это вершина народно-песенной лирики, сформировавшаяся на основе высоко развитой мелодики и многообразного духовного мира народа. По народному выражению, записанному Е. Э. Линёвой, «старинная песня как река льётся – с излучинами да загонами» [4, с. 27].

Мордовская народная песня – это своеобразное, очень развитое многоголосие; многоголосие как музыкальный склад, как фактура, как форма сочетания разных голосов, это нечто большее – это полифония [5, с. 5–21].

Как результат влияния русской народной песни воспринимается широ-

кое распространение в мордовском фольклоре протяжных песен развитого диатонического склада с мелодикой «широкого дыхания», временной ритмикой, развёрнутыми распевами, разнообразными приёмами вокализации народно-поэтических текстов («Никаноронь Катянясь», «Сур велесь», Корхтань сокол», «Кодамо моро минь моратано» и др.). Отметим примеры мордовских заимствований из русского фольклора: «Вири молян» («Распашу ли пашенку»), «Раужо баран» («Савка и Гришка»), «Вярде панихть» («Как по морю»), «Нумолне» («Заинька»), «Эрзянь Полюнясь» («А я по лугу») и др.

Вместе с тем почти в каждой нотной публикации, отразившей песенные традиции Среднего Поволжья и Приуралья, Рязанской, Тамбовской, Пензенской областей, запечатлены и мордовские страты в интонационной (бесполутоновой) сфере и ладообразованиях нетерцовый аккордики («Ох, да что летал сокол по вишеню», «Ночка ещё не настала», «Ходила Парашенька по борочку»). Аналогичны и наблюдения Г. И. Сураева-Королёва за условиями бытования и исполнения русских песен мордвою. Их сравнительный анализ показывает, что многие русские песни поются с использованием выразительных средств мордовской песни [3, с. 330–337].

Представленный анализ позволяет прийти к выводу: изучение проблем диалогичности мордовской и русской музыкальных культур – необходимое условие модернизации этнорегионального образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Устно-поэтическое творчество мордовского народа [Текст] / сост. Э. Н. Таракина ; муз. приложение Т. И. Одиноковой. – Т. 8. Детский фольклор. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1978. – 294 с.
2. Мaskaев, А. И. Мордовская народная эпическая песня [Текст] / А. И. Мaskaев. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1964. – 440 с.
3. Сураев-Королёв, Г. И. Мордовские народные песни [Текст] / Г. И. Сураев-Королёв. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1969. – 344 с.
4. Великорусские песни в народной гармонизации [Текст] / под ред. акад. Ф. Е. Корша ; запись Е. Линёвой. – СПб. : Типография Императорской Академии наук, 1904. – 90 с.
5. Земцовский, И. И. Музыка устной традиции мордвы: памятники и проблемы [Текст] / И. И. Земцовский // Фольклор в творчестве мордовских писателей и композиторов / сост. и отв. ред. Н. И. Бояркин. – Вып. 86. – Саранск : Изд-во МНИИЯЛИЭ, 1986. – 180 с.
6. Браз, С. Л. Русская народная песня. Антология [Текст] / С. Л. Браз. – М. : Композитор, 1993. – 126 с.
7. Попова, Т. В. Русское народное музыкальное творчество [Текст] : учебник для консерваторий / Т. В. Попова : в 2 т. – М. : Музгиз. – Т. 1. – 1962. – 384 с. ; Т. 2. – 1964. – 341 с.

REFERENCES

1. *Ustno-poehticheskoe tvorchestvo mordovskogo naroda*. Sost. E. N. Tarakina; muz. prilozhenie T. I. Odinkovoj. T. 8. Detskij fol'klor. Saransk: Mordov. kn. izd-vo, 1978. 294 p. (in Russian)
2. Maskaev A. I. *Mordovskaya narodnaya ehпicheskaya pesnya*. Saransk: Mordov. kn. izd-vo, 1964. 440 p. (in Russian)
3. Surayev-Korolyov G. I. *Mordovskie narodnye pesni*. Saransk: Mordov. kn. izd-vo, 1969. 344 p. (in Russian)
4. *Velikorusskie pesni v narodnoj garmonizacii*. Pod red. akad. F. E. Korsha; zapis' E. Linyovoj. St. Petersburg: Tipografiya Imperatorskoj Akademii nauk, 1904. 90 p. (in Russian)
5. Zemcovskij I. I. Muzyka ustnoj tradicii mordvy: pamyatniki i problemy. In: *Fol'klor v tvorchestve mordovskih pisatelej i kompozitorov*. Sost. i отв. red. N. I. Boyarkin. Vyp. 86. Saransk: Izd-vo MNIYALIEH, 1986. 180 p. (in Russian)
6. Braz S. L. *Russkaya narodnaya pesnya. Antologiya*. Moscow: Kompozitor, 1993. 126 p. (in Russian)
7. Popova T. V. *Russkoe narodnoe muzykal'noe tvorchestvo: uchebnik dlya konservatorij*: v 2 t. Moscow: Muzgiz. 1962. T. 1. 384 p.; T. 2. 1964. 341 p. (in Russian)

Сведения об авторах

Аликина Екатерина Владимировна, доцент кафедры вокала и хорового дирижирования Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета, дирижёр-хормейстер Камерного хора «Гаудеамус» Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана, кандидат педагогических наук, заслуженный работник культуры РФ
e-mail: ekaterinaalikina@yandex.ru

Асатрян Ольга Фёдоровна, заведующая кафедрой музыкального образования и методики преподавания музыки Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, кандидат педагогических наук, доцент
e-mail: asatryan_o@mail.ru

Гвоздевская Галина Анатольевна, профессор кафедры иностранных языков и лингвистики факультета международных отношений и туризма Московского гуманитарного университета, кандидат педагогических наук
e-mail: ongaku3@mail.ru

Живов Владимир Леонидович, профессор кафедры вокала и хорового дирижирования Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета, художественный руководитель и дирижёр Камерного хора «Гаудеамус» Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана, кандидат педагогических наук, заслуженный деятель искусств РФ
e-mail: zhivov@bk.ru

Казанцева Людмила Павловна, профессор кафедры теории и истории музыки Астраханской государ-

ственной консерватории и Волгоградского государственного института искусств, заведующая лабораторией музыкального содержания, доктор искусствоведения, профессор
e-mail: kazantseva-lp@yandex.ru

Каменева Галина Александровна, преподаватель Академической гимназии имени Д. К. Фаддеева Санкт-Петербургского государственного университета, кандидат педагогических наук
e-mail: gkameneva@gmail.com

Кольшева Татьяна Александровна, профессор кафедры хорового дирижирования и сольного пения Самарского государственного социально-педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор
e-mail: ktaksd@mail.ru

Майковская Лариса Станиславовна, заведующая кафедрой музыкального образования Московского государственного института культуры, доктор педагогических наук, профессор
e-mail: maykovskaya@gmail.com

Малкин Сергей Юрьевич, аспирант кафедры музыкального образования Московского государственного института культуры
e-mail: 10.09.89@inbox.ru

Мальхина Ирина Валерьевна, магистрант музыкального факультета Института искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ)
e-mail: troizel@mail.ru

Мариупольская Татьяна Геннадиевна, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства в об-

разовании Института искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ), доктор педагогических наук, профессор
e-mail: t.g.mari@mail.ru

Мельничук Екатерина Александровна, преподаватель Детской музыкальной школы имени Ю. А. Шапорина, аспирант кафедры народных инструментов Московского государственного института музыки имени А. Г. Шнитке
e-mail: katya.melnichuk@mail.ru

Миронова Марина Петровна, доцент кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, кандидат педагогических наук
e-mail: mironowa.mp@yandex.ru

Овчинникова Юлия Сергеевна, доцент кафедры сравнительного изучения национальных литератур и культур факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, кандидат культурологии, докторант кафедры начального образования Елецкого государственного университета имени И. А. Бунина
e-mail: julia.barkova@gmail.com

Петрушин Валентин Иванович, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ), доктор педагогических наук, профессор, президент Ассоциации музыкальных психологов и музыкальных психотерапевтов
e-mail: valpetr-psy@yandex.ru

Пецина Ирина Анатольевна, доцент кафедры культуры и искусства Самарского государственного социально-

педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент
e-mail: Irina_petsina@mail.ru

Пивницкая Ольга Васильевна, доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ), кандидат педагогических наук
e-mail: olgafolk@list.ru

Румянцева Маргарита Алексеевна, доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ), кандидат искусствоведения
e-mail: umianseva.mar@mail.ru

Сорокина Маргарита Петровна, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства в образовании Института искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ), кандидат педагогических наук, доцент
e-mail: sorokinvladimirivanovich@gmail.com

Торопова Алла Владимировна, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ), руководитель Научно-образовательного центра при МПГУ «Психология искусства в образовании», ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО), лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, доктор педагогических наук, профессор
e-mail: allatoropova@list.ru

Information about the authors

Alikina Ekaterina V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of the Vocal and Choral Conducting at the Moscow City Pedagogical University, Conductor, Choirmaster of the Chamber Choir “Gaudeamus” of the Moscow Bauman State Technical University (BMSTU), Honored Worker of Culture of the Russian Federation

e-mail: ekaterinaalikina@yandex.ru

Asatryan Olga F., Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Music Education and Methods of Teaching Music of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev (Saransk)

e-mail: asatrian_o@mail.ru

Gvozdevskaya Galina A., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Foreign Languages and Linguistics of the Faculty of International Relations and Tourism of Moscow University for the Humanities

e-mail: ongaku3@mail.ru

Kameneva Galina A., Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Academic Gymnasium named Faddeev of St. Petersburg State University

e-mail: gkameneva@gmail.com

Kazantseva Liudmila P., Doctor of Arts, Professor at the Department of History and Theory of Music of the Astrakhan Conservatory and Volgograd Institute of Art and Culture, the Head of the Laboratory of Musical Content

e-mail: kazantseva-lp@yandex.ru

Kolycheva Tatiana A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Choral Conducting and Solo Singing at the Samara State Academy of Social Sciences and Humanities

e-mail: ktaksd@mail.ru

Malkin Sergey Yu., Post-graduate student of the Department of Music Education of the Moscow State Institute of Culture

e-mail: 10.09.89@inbox.ru

Malykhina Irina V., Undergraduate of the Department of Methodology and Technology of Music Education of the Art Institute of Moscow State University of Education (MSPU)

e-mail: troizel@mail.ru

Mariupolskaya Tatiana G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Music Performing Art in Education of the Art Institute of Music Education of Moscow State University of Education (MSPU)

e-mail: t.g.mari@mail.ru

Maykovskaya Larisa S., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Music Education of the Moscow State Institute of Culture

e-mail: maykovskaya@gmail.com

Melnichuk Ekaterina A., Post-graduate student at the Department of Folk Instruments of the Moscow State Music Institute named after A. Schnittke, Teacher at the Shaporin Child Music Scholl of Moscow State Music Institute named after A. Schnittke

e-mail: katya.melnichuk@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Mironova Marina P., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Music Education and Methods of Teaching Music of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev (Saransk)
e-mail: mironowa.mp@yandex.ru

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 (Primary Education Department)
e-mail: julia.barkova@gmail.com

Petrushin Valentin I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Psychology of Moscow State University of Education (MSPU), President of the Association of Musical Psychologists and Music Psychotherapists
e-mail: valpetr-psy@yandex.ru

Petsina Irina A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Music Education Department of Culture and Art of Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
e-mail: Irina_petsina@mail.ru

Pivnitskaya Olga V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Methodology and Technology of the Art Institute of Music Education of Moscow State University of Education (MSPU)
e-mail: olgafolk@list.ru

Rumianseva Margarita A., Candidate of Arts, Associate Professor at the Department of Methodology and Technology of the Art Institute of Music Education of Moscow State University of Education (MSPU)
e-mail: rumianseva.mar@mail.ru

Sorokina Margarita P., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Music Performing Art in Education of the Art Institute of Music Education of Moscow State University of Education (MSPU)
e-mail: sorokinvladimirivanovich@gmail.com

Toropova Alla V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Methodology and Technology of the Art Institute of Music Education of Moscow State University of Education (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

Zhivov Vladimir L., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Vocal and Choral Conducting at the Moscow City Pedagogical University, Artistic Director and Conductor of the Chamber Choir “Gaudeamus” of the Moscow Bauman State Technical University (BMSTU), Honored Artist of the Russian Federation
e-mail: zhivov@bk.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 op. 7 № 2, Второй фортепианный концерт op. 29.

Цитаты даются обычным шрифтом в кавычках, названия звуков – латинскими буквами: h, G, a².

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 100 до 250 слов) и изложение основного содержания статьи на английском языке, 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 языках 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, e-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.

178

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 28.06.2016.
Формат 70x100/16. Тираж 1000 экз.