

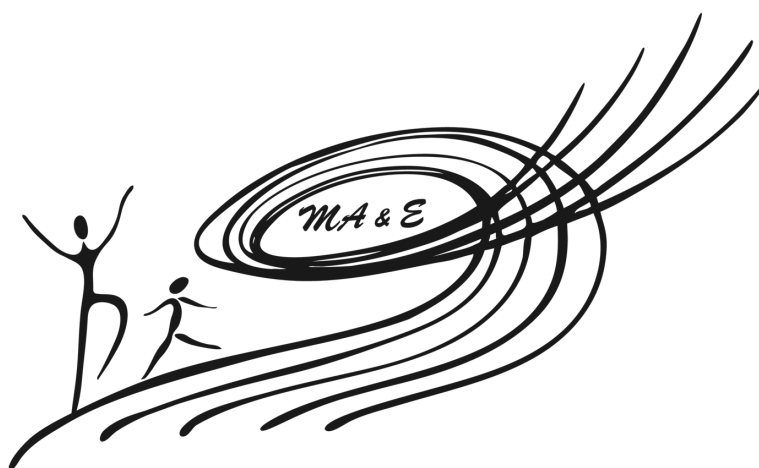


---

Moscow State  
University of Education

---

# Musical Arts and Education



Bulletin  
of the UNESCO chair

---

---

3(15) 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

3(15)'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,  
член Президиума 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**

**3(15)'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. Kirnarskaya**

*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

3(15)'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. Tsypin**

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

**Sh. C. Woodward**

*PhD, ISME Immediate Past-President,  
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

|                                                    |                                         |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <b>Е. В. Николаева</b><br>(главный редактор)       | — доктор педагогических наук, профессор |
| <b>М. С. Осеннева</b><br>(ответственный секретарь) | — кандидат педагогических наук, доцент  |
| <b>Э. Б. Абдуллин</b>                              | — доктор педагогических наук, профессор |
| <b>П. В. Анисимов</b>                              | — кандидат педагогических наук, доцент  |
| <b>Б. Р. Иофис</b>                                 | — кандидат педагогических наук          |
| <b>Е. П. Красовская</b>                            | — кандидат педагогических наук, доцент  |
| <b>А. В. Торопова</b>                              | — доктор педагогических наук, профессор |

|                      |                        |
|----------------------|------------------------|
| Выпускающий редактор | <b>Ю. М. Севрюкова</b> |
| Верстка              | <b>Н. И. Лисова</b>    |
| Дизайн               | <b>И. В. Нартова</b>   |

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

## EDITORIAL BOARD

|                                                |                                                             |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <b>Nikolaeva E. V.</b><br>(Editor-in-chief)    | — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor                 |
| <b>Osenneva M. S.</b><br>(Executive Secretary) | — Candidate of Pedagogical Sciences,<br>Associate Professor |
| <b>Abdullin E. B.</b>                          | — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor                 |
| <b>Anisimov P. V.</b>                          | — Candidate of Pedagogical Sciences,<br>Associate Professor |
| <b>Iofis B. R.</b>                             | — Candidate of Pedagogical Sciences                         |
| <b>Krasovskaya E. P.</b>                       | — Candidate of Pedagogical Sciences,<br>Associate Professor |
| <b>Toropova A. V.</b>                          | — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor                 |

|                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| Managing editor | <b>Yu. M. Sevryukova</b> |
| Makeup          | <b>N. I. Lisova</b>      |
| Design          | <b>I. V. Nartova</b>     |

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****Коптелова Т. И.** Музыка как отражение жизни: органическая методология изучения музыкального искусства ..... 13**Рева В. П.** Принципы воспитания культуры музыкального восприятия ..... 21**МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ,  
ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Никитина Л. А.** Развитие эмпатии у младших школьников в процессе совместного музицирования ..... 32**МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ****Иофис Б. Р.** Содержание дефиниции «гармония» в контексте современного музыкально-теоретического образования ..... 45**Одиноква И. Н.** Акустические принципы дифференциации консонанса и диссонанса как одна из стержневых линий в учебной дисциплине «Основы музыкально-теоретических знаний» ..... 59**МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ****Малинковская А. В.** «Индивидуальная фортепианная техника» Карла Адольфа Мартинсена: открытое и подразумеваемое ..... 66**Корноухов М. Д.** Интерпретация музыкального произведения – от теории к практике. .... 81**Архипова М. В.** Ритмическая природа музыкального жеста и его использование в музыкально-педагогической деятельности Александры Пирс ..... 97**Критский Б. Д.** Интонационно-звуковая основа хорового исполнительства и обучения качеству вокального интонирования. .... 108**Юдин А. Н.** Уроки концертмейстерского мастерства: из опыта работы пианистов-аккомпаниаторов с Зарой Долухановой и Георгом Отсом ..... 116

## ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

|                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Миклина Н. Н., Коношевская М. В.</b> Репрезентативные возможности русской оперной классики в обучении и воспитании школьников и студенческой молодёжи . . . . .   | 128 |
| <b>Абдуллин Э. Б.</b> Проблема тремоляции в вокальной педагогике и подходы к её устранению И. И. Кортova . . . . .                                                   | 140 |
| <b>Осеннева М. С., Наньнань Чж.</b> Общее и особенное в разработке учебников по музыке для начальной школы российскими и китайскими педагогами-музыкантами . . . . . | 148 |
| <b>Шестакова О. В.</b> Научно-педагогические предпосылки формирования концепции образовательной деятельности отечественных музыкальных школ-десятилеток . . . . .    | 164 |
| <b>Сведения об авторах</b> . . . . .                                                                                                                                 | 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**

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b><i>Koptelova T. I.</i></b> Music as Reflection of Life: Organic Methodology of Studying of Musical Art . . . . . | 13 |
| <b><i>Reva V. P.</i></b> The Principles of Education of Musical Perception Culture . . . . .                        | 21 |

## **MUSIC PSYCHOLOGY. THE PSYCHOLOGY OF MUSIC EDUCATION**

|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b><i>Nikitina L. A.</i></b> Development of Primary School Students' Empathy Through the Ensemble Music Playing . . . . . | 32 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## **MUSICAL HISTORICAL AND THEORETICAL EDUCATION**

|                                                                                                                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b><i>Iofis B. R.</i></b> Content of Definition "Harmony" in the Context of Contemporary Musical Theoretical Education . . . . .                                                                  | 45 |
| <b><i>Odinokova I. N.</i></b> Acoustic Principles of Differentiation of Consonance and Dissonance as one of Core Lines in Discipline "Foundations of the Musical-Theoretical Knowledge" . . . . . | 59 |

11

## **MUSICAL PERFORMANCE AND EDUCATION**

|                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b><i>Malinkowskaya A. V.</i></b> "Individual Piano Technique" of Carl Adolf Martinssen: Obviousness and Implicatum . . . . .           | 66  |
| <b><i>Kornoukhov M. D.</i></b> Interpretation of Music Works – from Theory to Practice . . . . .                                        | 81  |
| <b><i>Arkhipova M. V.</i></b> Rhythmic Musical Gesture Nature and Its Use in Teaching Music Activities of Alexandra Pierce . . . . .    | 97  |
| <b><i>Kritskiy B. D.</i></b> Intonation-Sound Basis for Choral Performance and Training the Quality of the Vocals . . . . .             | 108 |
| <b><i>Yudin A. N.</i></b> Lessons of Concert Master's Art: Piano Accompanists' Experience with Zara Dolukhanova and Georg Ots . . . . . | 116 |

**HISTORY, THEORY, AND METHODOLOGY OF MUSIC EDUCATION**

---

***Miklina N. N., Konoshevskaya M. V.*** Representative Possibilities of the Russian Opera Classics in Training and Education of Schoolchildren and Students. . . . . 128

***Abdullin E. B.*** Tremolyation Problem in Vocal Pedagogics and Approaches to Its Elimination I. I. Kortov. . . . . 140

***Osenneva M. S., Nannan Zh.*** General and Especial in Development of Textbooks on Music for Primary School Teachers of Russian and Chinese Musicians. . . . . 148

***Shestakova O. V.*** Scientifically-Pedagogical Backgrounds of Formation of the Concept of Educational Practice of National Musical Schools with Ten-Year Period of Study. . . . . 164

***Information about the authors***. . . . . 173



# МУЗЫКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЖИЗНИ: ОРГАНИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

**Т. И. Коптелова,**

Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема мотивации современного музыканта и педагога в системе общего и дополнительного музыкального образования. Исследуется феномен музыкального творчества и проблема понимания жизни в отечественной интеллектуальной традиции. Представлена органическая методология изучения творчества, музыкального искусства, предложенная евразийством 20–30-х годов XX века и дополненная Л. Н. Гумилёвым. Показаны перспективы и актуальность народных, национальных музыкальных традиций в начале XXI века. Раскрыты некоторые особенности «динамического» и «статического» языка музыкального искусства, которые позволяет увидеть органическая методология. Как важнейшая составляющая российской интеллектуальной традиции органическая методология раскрывает принцип цельности в искусстве как следование ритму и потребностям реальной жизни, которая всегда многообразна и уникальна. В связи с этим особую актуальность в музыкальном образовании приобретает системно-деятельностный подход, позволяющий объединить уроки музыки с внеурочными занятиями, выстраивающий органичные связи между преподаваемыми дисциплинами.

**Ключевые слова:** музыкальное искусство, музыкальное образование, органическая методология, творчество, феномен жизни, евразийство, этнос, народное искусство.

13

**Abstract.** In article the problem of motivation of the modern musician and teacher in system of the general and additional music education is considered. The phenomenon of musical creativity and a problem of understanding of life in domestic intellectual tradition is investigated. The organic methodology of studying of creativity, musical art offered by eurasianism and added with Lev Gumilyov is presented. Prospects and relevance of national musical traditions at the beginning of the twenty first century are shown. Some features of “dynamic” and “static” language of musical art which the organic methodology allows to see are opened. As the most important component of the Russian intellectual tradition organic methodology discloses the principle of integrity in art as following to a rhythm and requirements of real life which is always diverse and unique. In this regard special relevance in music education is acquired by the system and activity approach allowing to unite music lessons with after-hour occupations, building organic communications between all taught disciplines.

**Keywords:** musical art, music education, organic methodology, creativity, life phenomenon, eurasianism, ethnos, folk art.

**П**роблема воспитания музыканта и педагога в системе общего и дополнительного музыкального образования особенно актуальна сегодня. Деятельность современных педагогов, как правило, направлена на реализацию модульно-дифференцированного подхода, обосновывающего целесообразность практико-ориентированных обучающих модулей по всем профильным дисциплинам, «что обеспечивает освоение каждым выпускником максимально широкого спектра компетентностно-квалификационных комплексов, гарантирующих конкурентоспособность, мобильность, перспективность выпускников вуза на рынке труда» [1, с. 11]. Но как обстоит дело с мотивацией и учащихся, и педагогов, осуществляющих такой колоссальный труд?

Двойственность массовой культуры (с одной стороны, нацеленной на среднего потребителя, а с другой – воспитывающей крайний эгоизм, провозглашающий идеи лидерства и успеха) способна дезориентировать современную элиту. И результаты такой дезориентации можно уже наблюдать в виде неожиданных последствий реформ в сфере образования. Необходимо повысить статус образования России как такового и дополнительного образования в частности. Потребительская модель поведения, сформированная современной культурой, «оставляет за бортом» труд и творчество. Зачем что-то делать самому, если можно купить? Современная техника позволяет копировать, воспроизводить, сохранять любую мелодию в различном исполнении и качестве. Музыка может звучать из динамиков компьютера, плеера, телефона и т. д. Зачем нужны живой исполнитель и

огромные усилия для овладения искусством музыканта? Все эти вопросы неизбежно задаёт себе современная молодёжь. И что поможет возродить ценность творчества? Только осознание, что без творчества невозможна жизнь (полноценная жизнь в индивидуальном плане и существование новых поколений, если речь идёт о народе или этносе).

В раскрытии феномена жизни может помочь современная наука. Определение жизни всегда связано с проявлением её неповторимых, разнообразных форм, но оно неизбежно должно фиксировать такое важнейшее свойство, как органическая целостность, отличающая все формы живого от неживой природы. Жизнь не измерима точными науками, она не может рассматриваться как нечто завершенное, в отношении чего необходимо сформулировать окончательное для всех времён и народов определение. Представители евразийства (направления в философии русского зарубежья 20–30-х годов XX века, продолженного Л. Н. Гумилёвым) рассматривали жизнь как целостность, находящуюся в непрерывном взаимодействии с подобными себе. Жизнь общества (национального организма), личности для евразийцев всегда уникальна [2, с. 282]. Процесс рождения нового – неотъемлемое свойство жизни, а потому феномен жизни продолжает непрерывно раскрываться, всё больше и больше проявляясь с каждым последующим поколением, в каждом новом организме. Новое в человеческой деятельности, направленной на создание и продолжение жизни в будущих поколениях, всегда связано с творчеством. Творчество – это ответ человека на вызовы постоянно меня-

ющегося окружающего мира, это то, что помогает преодолеть индивидуальную ограниченность и эгоизм.

Согласно органической методологии евразийства, для обеспечения полноценного развития каждого народа и человечества в целом необходимо сохранение всего многообразия национальных культур. Дело в том, что в начале XXI века особенно важны различные этнические традиции организации жизни, выработанные в процессе адаптации к тем или иным природным и социальным условиям. Всё множество существующих «традиций жизни», как никогда, необходимо сейчас для сохранения человечества и биосферы [3, с. 530–531]. Все эти традиции имеют свой конкретный пространственно-временной и культурный характер. Органическая методология евразийства позволяет понять индивидуально-национальное и общее в культуре различных народов и предлагает новый взгляд на феномен творчества и музыкальное искусство.

Порой кажется удивительным тот факт, что одна мелодия способна выразить настроение, стремление, дух целой эпохи. Но так звучат гимны стран, песни, сопровождающие войны и революции. И народная музыка способна рассказать очень многое о душе и характере своего создателя. Она живёт, пока существует народ или этнос, её создавший, и уходит из памяти и сердца людей вместе со своим творцом. Могут ли мелодии и ритмы сохраняться и передаваться из поколения в поколение, от народа к народу? Ответ на этот вопрос не будет универсальным. Два с половиной тысячелетия относительно хорошей исторической памяти – это всего

лишь небольшой фрагмент в жизни человечества. Но произведения искусства порой переживают своих творцов (народы), подтверждением чему служат шедевры в области архитектуры, скульптуры и живописи. И памятники искусства, воплощённые в камне, отражают в себе мелодии и ритмы эпохи – ушедшую музыку. Возможно почувствовать вибрацию, испытать переживания, близкие людям минувших эпох. Не случайно память – это феномен, относящийся и к сознательным, и к бессознательным слоям человеческой психики. Мы воспринимаем мир гораздо более многопланово, чем может представить себе наш разум. Лев Николаевич Гумилёв замечал, что памятники искусства переживают этносы, их создавшие. «Иными словами, народное искусство – это кристаллизация той же самой энергии живого вещества биосферы, причём оно выводит свои шедевры из цикла рождения – старения – смерти и хранит не нарушенными формы, уже не подвластные всеразрушающему времени» [4, с. 78], – писал Л. Н. Гумилёв.

Искусство – это та сфера, где всегда рождается что-то новое, уникальное. И, как справедливо замечал выдающийся физик XX века В. Гейзенберг, «у искусства другие задачи, чем у науки», и «если наука объясняет, делает понятным, то искусство должно изображать, просветлять и делать зримой основу человеческой жизни» [5]. При этом ритм жизни объёмлет все сферы человеческой деятельности, искусства и находит самое близкое, непосредственное своё воплощение в мелодии, в музыке эпохи.

Именно народная музыка является тем живительным родником, который на протяжении столетий питает

все жанры музыкального искусства. Дело в том, что народная музыка всегда созвучна ритму жизни, стремлениям и надеждам человеческого общества, всегда находящегося в конкретных культурно-исторических и географических условиях. Она отражает настроение эпохи и возраст своего создателя (архаические мотивы «детства» или классические формы «зрелости»). И многие современные исследователи рассматривают проблему перенимания, наиболее точно отражающую процесс освоения музыкальных знаний и овладение музыкальными умениями и навыками в практике народного музицирования. Сам термин «перенимание» подразумевает «включённость творческого начала» в процесс запоминания и адаптации народных мелодий к тем или иным конкретным жизненным ситуациям [6, с. 134–135].

16      Язык музыки представляет собой синтез динамического и статического отражения реальности. «Статический» язык всегда ориентирован на протокол, стремится к точности, а «динамический» направлен на живое общение и тесную взаимосвязь личности с окружающим миром. «Динамический» язык не даёт точного, неизменного отражения реальности, а выражает её «живой» образ, более богатый и многогранный. Так и музыка всегда несёт в себе соединение «динамического» языка (яркие образы, альтруистическое стремление, рождающее всё новые и новые смыслы) и «статического» (жёсткое определение формы произведения, математически выверенный ритмический рисунок и т. д.). Особенности «динамического» языка музыки проявляются в том, что мелодия способна соединить в себе

ощущение прошлого, настоящего и будущего. Прошрое и настоящее раскрываются в процессуальности музыки, которая звучит здесь и сейчас и звучала мгновение назад. Будущее – это художественный образ, стремление, далёкий идеал.

Достаточно интересны некоторые современные исследования, в результате которых «на основе полученных экспериментальных данных был сделан общий вывод: воздействие (восприятие) музыки затормаживает психологический процесс протекания времени человеком (то есть “продлевает жизнь”), причём более положительные результаты были получены у респондентов без музыкальной подготовки по сравнению с респондентами с музыкальной подготовкой» [7, с. 32].

Необходимо помнить, что у музыки всегда есть своя история и география, так же как и у её создателя – этноса. Универсальность музыки, её язык, понятный многим поколениям и порой не знающий национальных границ, воплощает в себе нечто общеродовое, свойственное каждому человеку. С точки зрения Л. Н. Гумилёва, универсальное в искусстве – это, прежде всего, проявление аттрактивности. Аттрактивность (от *лат.* *attractio* – влечение, стремление) – это врождённое качество каждого человека, его способность к развитию собственного духовного мира, выражающаяся в индивидуальной устремлённости к высшему и совершенному [8, с. 29]. Важно заметить, что аттрактивность всегда формируется в системе конкретной национальной культуры (детерминация прошлого), но её реализация невозможна без индивидуального творчества, которое всегда обра-

щено в будущее. И будущее производит свой отбор, открывая дорогу самым активным и творческим представителям этноса. Настоящее хранит память о героях, о выдающихся деятелях искусства и науки. Память в сознании новых поколений выступает как одна из причинных детерминаций, а последующее альтруистическое творчество молодёжи – как целевая детерминация [9, с. 143–144].

Именно альтруистическое творчество как проявление родового, присущего каждому человеку стремления к высшему и совершенному (то, что Гумилёв назвал аттрактивностью), позволяет современным искусствоведам говорить об «обобщённой человечности». В музыкальном искусстве представления об «обобщённой человечности» можно увидеть у многих выдающихся композиторов XIX века. Так, например, Р. Вагнер, раскрывая характер Зигфрида, известного персонажа народного немецкого мифа, писал: «Я сбрасывал с него одну одежду за другой, безобразно накинутые позднейшей поэзией, чтобы наконец увидеть его во всей целомудренной красоте. И то, что я увидел, была не традиционная историческая фигура, в которой драпировка интересует нас больше, чем её действительные формы, – это был во всей своей наготе настоящий живой человек, в котором я различал нестеснённое, свободное волнение крови, каждый рефлекс стальных мускулов: это был истинный человек вообще» [10, с. 30].

Многие учёные XX и XXI века рассматривают жизнь как вибрацию. У Льва Гумилёва именно эта вибрация заставляет звучать «струну истории». И струна – не просто художественный образ, но и научное выражение осо-

бенности динамики жизни, у которой всегда есть свой ритм и поле. Согласно органической методологии евразийства, жизнь как свойство культуры, общества, человека, любого организма выражается в неизменном следовании по пути от рождения к смерти через расцвет, зрелость и старение [11, с. 76–77]. Прекращение жизни происходит в индивидуальном или массовом порядке, но никогда не во всеобщем, что означало бы её полное окончание и невозможность появления новых поколений, новых форм и видов. Жизнь, всегда разворачивающаяся в конкретном пространстве и времени, способна создавать условия для появления и развития множества других жизней [12, с. 146–147]. Поэтому результатом полноценной жизни всегда является многообразие, а не унификация. Рождение новой жизни происходит при совпадении, уникальном сочетании огромного количества разнообразных факторов, при этом «код», «узор» такого сочетания всегда неповторим [13, с. 190–191]. С точки зрения евразийства, где есть различия, там и рождается жизнь, и творчество всегда предполагает многообразие. Жизнь – это движение, которое прерывается и начинается снова – с другой скоростью, частотой, в иной форме и виде, что иллюстрирует, например, теория этногенеза Л. Н. Гумилёва [14, с. 34–35; 15, с. 197; 16, с. 297–299].

Органическая методология евразийства позволяет понять невозможность жизни без взаимодействия с подобными себе, с миром в целом. Поэтому «абсолютная свобода», разрушающая все связи и отменяющая взаимодействие, означает «абсолютную смерть», небытие, что характерно и для искус-

ства, и для этноса в целом [13, с. 88]. Жизнь предполагает согласованность, но данное качество лишено абсолютности и всеобщности, иначе всякое развитие прекратилось бы и на смену многообразию пришло бы единообразие. «Любое “всечеловеческое” явление, с позиций евразийства, представляется как завершение, конец чего-либо в истории общества» [17, с. 71]. Важно также заметить, что жизнь всегда цельна, а не универсальна. Об этом свидетельствует тот факт, что отдельная жизнь не может в равной степени соединиться со всем природным и культурным разнообразием и всегда отличается от тех жизней, которые существуют, а степень отличия будет особой в каждом конкретном случае.

Искусство и творчество как отражение и воплощение жизни обладают той же цельностью, органичностью. Современная система образования, сохраняя свою собственную способность следовать ритму и потребностям реальной жизни, также должна стремиться к цельности и органичности. Поэтому многие современные специалисты настаивают, например, на реализации системно-деятельностного подхода и «единстве урока музыки и внеурочных музыкальных занятий хоровым пением и коллективным инструментальным музицированием» [18, с. 133].

Именно музыка способна выразить и сознательное, и бессознательное на индивидуальном и коллективном уровне (настроение, предчувствие и даже физическое состояние: рост, расцвет, угасание). Музыка как коллективное действие способна сформировать в отдельном человеке чувство причастности к общей судьбе

народа. «Соборность», представления о «симфонической» личности в русской философии XIX века появились не только благодаря православию [19, с. 192–193], но и с развитием оперы в России. Само название этого музыкального жанра обозначает коллективное действие, а народ с точки зрения «соборности» можно представить как оркестр, где у каждого есть своя строго определённая роль. Сколько общего труда необходимо для того, чтобы вместе сыграть одну мелодию, ощутить общий ритм и настроение! И только слаженное народное единство можно рассматривать как самостоятельную, уникальную «симфоническую личность» на исторической арене человечества.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мансурова, А. П. Концептуальные положения модульно-дифференцированной подготовки музыканта-педагога в вузе [Текст] / А. П. Мансурова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2015. – № 3 (11). – С. 11–24.
2. Савицкий, П. Н. Континент Евразия [Текст] / П. Н. Савицкий. – М. : Аграф, 1997. – 464 с.
3. Коптелова, Т. И. Органический принцип евразийства и предпосылки изменения господствующего в современной науке стиля мышления [Текст] / Т. И. Коптелова // Российский гуманитарный журнал. – СПб. : Социально-гуманитарное знание. – 2015. – Т. 4. – № 6. – С. 524–533.
4. Гумилёв, Л. Н. Из истории Евразии: очерк [Текст] / Л. Н. Гумилёв. – М. : Искусство, 1992. – 80 с.
5. Гейзенберг, В. Соотношение науки, искусства и религии в рукописи 1942 г. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.iph.ras.ru/elib/Nauka\\_iskusstvo\\_3.html](http://www.iph.ras.ru/elib/Nauka_iskusstvo_3.html)
6. Николаева, Е. В. Особенности освоения традиционной музыкальной культуры на



- начальном этапе развития отечественного музыкального образования народной ориентации [Текст] / Е. В. Николаева // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2014. – № 3 (7). – С. 134–147.
7. Гажим, И., Лакуста, В. Особенности восприятия времени под воздействием музыки, или О том, как музыка продлевает жизнь [Текст] / И. Гажим, В. Лакуста // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2015. – № 3 (11). – С. 32–43.
  8. Гумилёв, Л. Н. Чтобы свеча не погасла: сборник эссе, интервью, стихотворений, переводов [Текст] / Л. Н. Гумилёв. – М. : Айрис-Пресс, 2003. – 560 с.
  9. Коптелова, Т. И. Логика органического. Наука для жизни или жизнь для науки? [Текст] : монография / Т. И. Коптелова. – Н. Новгород : Гладкова О. В., 2015. – 236 с.
  10. Вагнер, Р. Избранные работы [Текст] / Р. Вагнер. – М. : Искусство, 1978. – 695 с.
  11. Гумилёв, Л. Н. Тысячелетие вокруг Каспия [Текст] / Л. Н. Гумилёв. – Баку : Азернешр, 1990. – 312 с.
  12. Гумилёв, Л. Н. Открытие Хазарии [Текст] / Л. Н. Гумилёв. – М. : Наука, 1966. – 192 с.
  13. Гумилёв, Л. Н. Этногенез и биосфера Земли [Текст] / Л. Н. Гумилёв. – М. : АСТ, 2001. – 560 с.
  14. Гумилёв, Л. Н. Конец и вновь начало: Популярные лекции по народоведению [Текст] / Л. Н. Гумилёв. – М. : Рольф, 2001. – 384 с.
  15. Гумилёв, Л. Н. Ритмы Евразии: эпохи и цивилизации [Текст] / Л. Н. Гумилёв. – СПб. : Кристалл, 2003. – 608 с.
  16. Гумилёв, Л. Н. Этносфера: История людей и история природы [Текст] / Л. Н. Гумилёв. – М. : Экопрос, 1993. – 544 с.
  17. Коптелова, Т. И. Унификация – основа глобальной экономики или самоуничтожение человечества? Ответ с точки зрения евразийской философии истории [Текст] / Т. И. Коптелова // Философия хозяйства. Альманах Центра общественных наук и экономического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. – 2015. – № 2. – С. 64–72.
  18. Николаева, Е. В., Абдуллин, Э. Б. Концепция программы по музыке в свете новой государственной стратегии развития общего музыкального образования [Текст] / Е. В. Николаева, Э. Б. Абдуллин // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 3. – С. 133–157.
  19. Коптелова, Т. И. Экономика и православие – евразийский вариант «капиталистического духа» [Текст] / Т. И. Коптелова // Философия хозяйства. Альманах Центра общественных наук и экономического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. – 2014. – № 5. – С. 191–198.

## REFERENCES

1. Mansurova A. P. Kontseptual'nye polozheniya modul'no-differentsirovannoj podgotovki muzykanta-pedagoga v vuze. In: *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"*. 2015. No. 3 (11), pp. 11–24. (in Russian)
2. Savitskij P. N. *Kontinent Evraziya*. Moscow: Agraf, 1997. 464 p. (in Russian)
3. Koptelova T. I. Organicheskij printsip evrazijskogo razvitiya i predposylki izmeneniya gosподstvyushchego v sovremennoj nauke stilya myshleniya. In: *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. St. Petersburg: Sotsial'no-gumanitarnoe znanie. 2015. T. 4. No. 6, pp. 524–533. (in Russian)
4. Gumilyov L. N. *Iz istorii Evrazii: ocherk*. Moscow: Iskusstvo, 1992. 80 p. (in Russian)
5. Gejzenberg V. *Sootnoshenie nauki, iskusstva i religii v rukopisi 1942 g.* URL: [http://www.iph.ras.ru/elib/Nauka\\_iskusstvo\\_3.html](http://www.iph.ras.ru/elib/Nauka_iskusstvo_3.html) (in Russian)
6. Nikolaeva E. V. Osobennosti osvoeniya traditsionnoj muzykal'noj kul'tury na nachal'nom etape razvitiya otechestvennogo muzykal'nogo obrazovaniya narodnoj orientatsii. In: *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"*. 2014. No. 3 (7), pp. 134–147. (in Russian)
7. Gazhim I., Lakusta V. Osobennosti vospriyatiya vremeni pod vozdejstviem muzyki, ili O tom, kak muzyka prodlevaet zhizn'. In: *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"*. 2015. No. 3 (11), pp. 32–43. (in Russian)

8. Gumilyov L. N. *Chtoby svecha ne pogasla: sbornik esse, interv'yuu, stikhotvorenij, perevodov*. Moscow: Ajris-Press, 2003. 56 p. (in Russian)
9. Koptelova T. I. *Logika organicheskogo. Nauka dlya zhizni ili zhizn' dlya nauki?* N. Novgorod: Gladkova O. V., 2015. 236 p. (in Russian)
10. Vagner R. *Izbrannye raboty*. Moscow: Iskuststvo, 1978. 695 p. (in Russian)
11. Gumilyov L. N. *Tysyacheletie vokrug Kaspiya*. Baku: Azerneshr, 1990. 312 p. (in Russian)
12. Gumilyov L. N. *Otkrytie Khazarii*. Moscow: Nauka, 1966. 192 p. (in Russian)
13. Gumilyov L. N. *Etnogenez i biosfera Zemli*. Moscow: AST, 2001. 560 p. (in Russian)
14. Gumilyov L. N. *Konets i vnov' nachalo: Populyarnye leksii po narodovedeniyu*. Moscow: Rol'f, 2001. 384 p. (in Russian)
15. Gumilyov L. N. *Ritmy Evrazii: epokhi i tsivilizatsii*. St. Petersburg: Kristall, 2003. 608 p. (in Russian)
16. Gumilyov L. N. *Etnosfera: Istoriya lyudej i istoriya prirody*. Moscow: Ekopros, 1993. 544 p. (in Russian)
17. Koptelova T. I. Unifikatsiya – osnova global'noj ekonomiki ili samounichtozhenie chelovechestva? Otvet s tochki zreniya evrazijskoj filosofii istorii. In: *Filosofiya khozyajstva. Al'manakh Tsentra obshchestvennykh nauk i ekonomicheskogo fakul'teta MGU imeni M. V. Lomonosova*. 2015. No. 2, pp. 64–72. (in Russian)
18. Nikolaeva E. V., Abdullin E. B. Kontseptsiya programmy po muzyke v svete novoj gosudarstvennoj strategii razvitiya obshchego muzykal'nogo obrazovaniya. In: *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"*. 2013. No. 3, pp. 133–157. (in Russian)
19. Koptelova T. I. Ekonomika i pravoslavie – evrazijskij variant “kapitalisticheskogo dukha”. In: *Filosofiya khozyajstva. Al'manakh Tsentra obshchestvennykh nauk i ekonomicheskogo fakul'teta MGU imeni M. V. Lomonosova*. 2014. No. 5, pp. 191–198. (in Russian)



# ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

**В. П. Рева,**

Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова,  
Республика Беларусь

**Аннотация.** Одна из актуальных задач педагогики искусства – сделать взаимодействие человека с музыкой непрерывным. При условии научно обоснованных принципов воспитания культуры музыкального восприятия могут инициироваться процессы достраивания художественной культуры слушателя в соответствии с его индивидуальными стратегиями совершенствования духовного мира. Психосоциальные возможности общения с музыкальным искусством представляют открытую динамическую систему, не поддающуюся целостной регуляции, активизирующуюся за счёт не только ресурсов сознания, воли и знаний человека, но и подсознания, интуиции, телесного опыта, их кооперативного взаимодействия в процессах музыкального творчества. Принципы «духовно-телесного резонанса», «усиления музыкального восприятия жизненным и художественным контекстом» образуют теоретическую, эмоционально-ценностную и эстетическую модель педагогики искусства, на материале которой может быть построена целостная система музыкального воспитания, ненавязчивого приобщения человека к искусству. В своём высшем гуманистическом назначении восприятие музыки служит универсальным средством развития чувственности, эмоциональной отзывчивости, необходимой для успешной адаптации человека в социуме. Внедрение принципов развития музыкального восприятия, основанных на интонационно-телесной модели музыки, в педагогическую действительность открывает перспективы совершенствования музыкального воспитания, преодоления предметно-зрительных установок, визуализации содержания музыки как не отвечающих её природе.

21

**Ключевые слова:** воспитание, культура музыкального восприятия, эмоциональная сфера, принцип интонационно-телесного резонанса, принцип усиления музыкального восприятия жизненным и художественным контекстом.

**Abstract.** One the vital tasks of art pedagogic to facilitate ceaseless interaction between a man and music. Data-based on science principles of musical perception culture self-education are able to initiate listener's artistic culture formation in accordance with his/her individual strategies of their inner life progression. Psychosocial possibilities of communication with musical art represent open dynamic system, not coherently regulated, activated not only by means of one's conciseness resources, will power and knowledge, but also by means of one's sub-conciseness, intuition, physical experience, and their cooperative interaction in the process of music oeuvre. The principles of "intonation-physical response", "surrounding musical perception by means of life and art context", receptivity to the initial music exposure, fascination with the process of music perception facilitate formation

*of theoretical, emotional, value and aesthetic pedagogic model of music education, on the basis of which the whole system of musical perception, discreet exposure of a man to art can be built. In its highest humanistic purpose – music perception may serve as a universal means of receptivity development, emotional responsiveness, necessary for successful adjustment of a man in social environment. Implementation of music perception principles, on the basis of intonation-physical model of music in the pedagogic realities opens perspectives for music education progression, overcoming figural-visual approaches, as well as visualization of music content, contrary to its nature.*

**Keywords:** *education, musical perception culture, emotional sphere, the principle of intonation-physical response, the principle of reinforcement of music perception by means of life and artistic context.*

## Введение

Вопросы воспитания культуры музыкального восприятия являются наименее исследованными в педагогике, в том числе и на уровне понятийного аппарата. Такие её важные составляющие, как «слушание музыки», «восприятие музыки», «музыкальное восприятие», «эстетическое восприятие музыки», часто рассматриваются в одном синонимическом ряду, с чем трудно согласиться. В данной связи напомним: *слушание* музыки указывает на вид учебной деятельности наряду с пением, игрой на музыкальных инструментах и др., то есть не содержит нагрузки, предполагающей активное слышание. Если же речь идёт о *восприятии* музыки, то внимание акцентируется на характеристиках её как психологического явления, связанного с оценкой звуковых качеств (высоты, протяжённости, силы, тембровой окраски) безотносительно к содержанию.

*Музыкальное восприятие* предполагает постижение того, что выражается в музыке, а именно смысловую составляющую, художественную и нравственно-эстетическую сущность. Уровнем развития способности музыкального

восприятия (или, что близко этому категориальному ряду, – эстетического восприятия музыки) определяется культура музыкального восприятия личности, воспитанность искусством в целом. Анализируя феномен *музыкального восприятия* с позиций музыкознания, Е. В. Назайкинский обосновывает целесообразность введения этого понятия для выявления «тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен» [1, с. 91].

Формирование культуры музыкального восприятия – это комплексный процесс, который не может быть актуализирован вне взаимосвязи с эстетическим развитием человека. Как духовно-ценностное новообразование, культура музыкального восприятия определяется переживаниями, эмоциональными откликами, пониманием языка художественных образов, умением переводить их на личностный индивидуальный код. В условиях подготовленного восприятия музыка становится эффективным средством формирования эмоциональной сферы человека как важнейшей базовой основы жизни, связанной с удовлетво-

рением потребностей в творчестве, наслаждении, сопереживании, в невербальном общении с миром, то есть воспитания в широком смысле этого слова.

Исследование музыкального восприятия имеет многовековую историю. Попытки научного осмысления этой загадочной и увлекательной художественной деятельности, связанной с восстановлением звуковых образов, предпринимались уже в античной эстетике, а затем на протяжении более чем двух с половиной тысяч лет активно обсуждались учёными различных специализаций, в том числе представителями естественных наук (Н. Бор, И. Кеплер, И. Ньютон, А. Эйнштейн и др.). В XX столетии теория музыкального восприятия оформилась в отдельную отрасль науки, предметом исследования которой явились закономерности художественного и эстетического освоения музыки человеком. Вопросы музыкального восприятия получили отражение в многочисленных исследованиях психологов, социологов, физиологов, эстетиков, педагогов, музыковедов. В структуре музыкального восприятия выделены такие его свойства, как образность, открытость, целостность, эмоциональность, ассоциативность, вариативность, антиципативность, осмысленность, интуитивность, апперцептивность, избирательность, константность, симультанность, инерционность и др. В качестве условия полноценного восприятия музыки определяется слуховая активность, способность к сотворчеству, а ведущего метода воспитания – установление продуктивного общения с художественным миром музыкального произведения.

Вместе с тем, несмотря на обширный научный материал, накопленный в педагогике музыкального образования, многие принципиальные вопросы развития музыкального восприятия остаются недостаточно изученными. В их числе – принципы воспитания культуры музыкального восприятия. В учебных пособиях разделы, посвящённые проблеме педагогики музыкального восприятия, за редким исключением, отсутствуют. Нет согласованных представлений об этом у методистов, научных работников. Сложные и ответственные задачи формирования музыкального воспитания преподавателям приходится решать самостоятельно, не имея для этого должной теоретической подготовки, научно обоснованных рекомендаций, оперативной психолого-педагогической информации.

Процесс организации музыкального восприятия ограничивается зачастую поисками литературных или надуманных сюжетов, различного рода трафаретных толкований, «подтягиванием» музыкального содержания до уровня жизненных прообразов, свободных ассоциаций, формального перечисления выразительных средств и пр. Музыкальное произведение нередко предстаёт перед слушателями (в условиях учебного процесса – перед учащимися и студентами) как нерасчлнённая звуковая конструкция – вне связи с интонацией, эмоциями и переживаниями человека, а также с другими искусствами. Обоснование принципов воспитания культуры музыкального восприятия, отвечающих эстетической природе музыкального искусства, учитывающих особенности воссоздания жизни через звуковые образы, и явилось целью написания данной статьи.

Закономерности развития музыкального восприятия не могут быть выведены из методологических позиций информационных подходов, включающих из художественного познания присутствие субъективных факторов. В восприятии искусства они приобретают доминирующее значение. Общаясь с искусством, человек познаёт не только непосредственно содержание, но и самого себя, палитру собственных чувств, эмоций, резонансно изменяет свой внутренний мир. Научный интерес представляет исследование музыкального восприятия как разновидности динамических, саморазвивающихся систем, обладающих безграничным многообразием модификаций познания: субъективных и объективных, осознаваемых и неосознаваемых, устойчивых и неустойчивых, закономерных и случайных, духовных и телесных.

Одним из коррелятов динамического подхода, ориентированных на изучение неустойчивых, изменяющихся явлений, служит методология *инкарнированного познания*, устанавливающего взаимосвязь этих процессов с духовно-телесным опытом, с сенсомоторными способностями, включёнными в широкий биологический, психологический и культурный контексты жизни. Художественное познание и связанные с ним мыслительные операции обусловлены не только сознанием, но и телесностью человека, мышечными действиями и зависят «от тех типов опыта, которые проистекают из того, что познающий обладает телом с его различными сенсомоторными способностями...» [2, с. 172]. В свете этих представлений музыкальное восприятие может быть рассмотрено как динамическая структура

процесс, опирающаяся на духовный и телесный опыт слушателя.

Первым в музыкознании, а затем и в своей педагогической деятельности обратил на это внимание Б. В. Асафьев: «Музыкальная интонация никогда не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимой) тела человеческого...» [3, с. 212]. Интонация – смысловая парадигма музыкального восприятия. Связанные с нею телесные реакции – это не просто двигательные реакции, а уникальные формы «обнаружения человеческого интеллекта» (Б. В. Асафьев), «параллельные языки музыки» (В. В. Медушевский), выражения духовности в широком значении этого понятия, охватывающего сферу эмоций, чувств, образного мышления, ассоциаций, эстетических переживаний.

Понимание музыкальной интонации как выражения духовности в звуковых образах чрезвычайно важно для совершенствования педагогики искусства. «Разрыв между неслышащим знанием и смысловой красотой музыки, познаваемой интонационно-энергично... большая проблема музыкального образования, – пишет В. В. Медушевский. – <...> Гуманитарным наукам требовалось бы от множественно-компонентных, фактически агрегативных представлений о реальности перейти к энергично-смысловому пониманию» [4, с. 196, 225].

В свете этих методологических установок остановимся кратко на исследовании двух (хотя их, безусловно, значительно больше) принципов воспитания культуры музыкального восприятия слушателя, а именно принципов *духовно-телесного резонанса* и *усиления музыкального восприятия жизненным и художественным контекстом*.

## Принцип духовно-телесного резонанса

Вне обнаружения духовных смыслов музыки, их связей с телесным опытом человека остаются бездоказательными утверждения о воспитательном воздействии музыкального искусства, слитности его художественно-образных значений с личностью. В музыкальных образах получают интонационное воплощение такие не поддающиеся предметному измерению субстанции, которые основаны на звуковом воздействии: психика, эмоциональная сфера, процессы неовеществлённого взаимодействия с миром, невербальная коммуникация, интуиция как уникальный способ ориентации в социуме. Эти артефакты духовности не существуют сами по себе, не обитают в виртуальном пространстве, они неотделимы от человека, в том числе и от его телесной организации как живого существа.

Понять механизмы постижения духовной культуры через восприятие музыки вне осмысления телесных составляющих практически невозможно. В онтологической науке феномен телесности долгое время рассматривался односторонне, а само тело – как консервативный физический объект, не несущий духовной нагрузки, как иррациональное начало, стихия, источник хаоса в противовес сознанию – средоточию ясности, порядка и рациональности. Исключение телесного из духовной сферы, противопоставление его сознанию затрудняло осмысление такого значимого для педагогики искусства явления, как музыкальное восприятие.

В современной эпистемологии утверждается телесно-ориентирован-

ный подход к исследованию когнитивных процессов, рассматривающий взаимодействие тела и сознания в контексте целостной системы познания. И. А. Бескова пишет: «...телесное *и есть* ментальное, просто в другой форме проявления... телесное и ментальное на некоем глубинном уровне – *это одно и то же*, и то, что нам известно как ум и тело, – просто разные формы манифестации *единого общего качества жизненности: свойства быть живым* – только такое понимание подводит нас к осмыслению того, какова же *подлинная* значимость изучения природы телесного для достижения адекватного понимания и самого человека, и его познавательной способности» [5, с. 13]. С ощущения собственного тела, рассматривания, прислушивания к нему начинается вхождение человека в жизнь. Можно говорить о существовании нелинейной зависимости между телом и сознанием. Как пишет В. В. Медушевский: «Энергии тела, души и духа, вливаясь в высоту звука, превращают её в тон, основу интонации, – в тон, который поистине делает и всю музыку» [4, с. 9]. То, что воспринимается и как осознаётся, зависит от телесной организации, от размещения тела в пространстве, а не только от знаний и эрудиции субъекта.

В основе культурно-антропологического основания музыкального восприятия, его коммуникативной направленности лежит интонационная теория музыки. Согласно ей, интонация рассматривается в качестве одной из форм телесного сознания, первого телесного уровня музыкального восприятия, проявляющегося в разнообразных по формам реакциях моторики, дыхания, мускулатуры, кожи, вегетативной системы, обмена ве-

ществ как реакций на выражение духовного и одновременно отражение душевного склада слушателя, его переживаний.

Музыкальный звук непосредственно обращён к телу, к телесной памяти, в равной степени одинаково подготавливающей к восприятию мышечную и духовную сферы слушателя. В таком контексте телесность выступает как знаковый объект, фиксирующий отклики на содержание музыки. Музыкальное сознание оказывается как бы между душой и телом, и это позволяет ощущать их взаимодействие в слитном проявлении как единый «образ-процесс». Опыт музыкального восприятия закрепляется в теле как неизменяющаяся когнитивная составляющая, устойчивая интонационно-звуковая константа познания, обнаружения личностных смыслов в искусстве. Человек включается в процесс восприятия духовно и физически, откликается телом и душой, испытывает мышечные ощущения, пытается осмыслить содержание, перевести на личностный интонационный код. Эти духовно-телесные усилия невозможно разбить на поэтапные операции и алгоритмы действий. Музыкальное восприятие основано на взаимодействии как минимум трёх составляющих «Я» человека: тела, сознания и интуиции.

Синергию их взаимодействия трудно объяснить с позиций традиционных научных подходов, исключая из научного познания присутствие случайного и неосознанного. В музыкальном восприятии они приобретают доминирующее значение. Слушая музыку, мы познаём не только непосредственно содержание, но и самих себя, реакции своего тела, а через них – собственный духовный мир. Описание

процессов, проявляющихся в динамике раскрывающихся в искусстве духовных откликов, телесных реакций и интуиции человека, возможно в координатах синергетического исследования. Основанием для этого служат:

- *открытость* музыкального восприятия внешним воздействиям (педагогики, критики, средств массовой коммуникации);
- *взаимодействие* множества составляющих: воображения, фантазии, объективного и субъективного;
- наличие *нелинейных связей* с другими людьми, носителями самых противоречивых суждений о содержании искусства.

Восприятие музыки опирается на целостный жизненный опыт, а не на отдельные его элементы – порядок и хаос, интуицию и сознание, является открытой системой, органично включённой в круг систем более широкого порядка, всей художественной культуры в целом. Поддерживая с ней постоянный информационный обмен, восприятие позволяет человеку устанавливать взаимосвязи с многочисленными артефактами музыкальной культуры на личностном духовно-телесном уровне. Границы их при этом оказываются размытыми, что необходимо учитывать в процессе воспитания музыкального восприятия, рассматривать целостно в рамках единой системы духовно-телесного познания как переживания, проявления эстетического отношения к музыке.

В разрабатываемой нами методике особое внимание уделяется активизации интонационно-двигательных и телесных откликов слушателей, расширяющих ассоциативное поле восприятия, способствующих включению их в активное сотворчество. Мы



исходим из убеждения, что познание музыкального содержания представляет собой не что иное, как интонационное обнаружение в нём человека в процессах восприятия и активного телесно-интонационного анализа языка музыки.

«О чём рассказывает музыка?» – так сформулирована одна из тем учебных четвертей школьной программы. Можно ли согласиться с такой постановкой вопроса? А может быть, всё-таки не только о чём, но и о ком рассказывает, имея в виду жизнь человека в его взаимодействии с окружающим миром, в переживаниях, чувствах, эмоциях? В музыкальном искусстве человек может выступать от лица многочисленных образов природы, животных, механизмов, растений, всего того, чем наполнена жизнь. Как бы ни была сильна изобразительная сторона музыкальной интонации, за ней всегда угадывается ассоциативное поле телесных откликов, мышечного сопереживания, движений мысли, отголосков настроений, характера, темперамента – всего того, что насыщает духовность, воплощённую в звуковой интонации.

Смысловые парадигмы музыкального содержания безграничны, их не следует подменять тем, что музыка априори отразить не может. Например, передать предметность окружающей действительности. Музыка имеет свои ограничения действия, так же как и другие искусства. Специализация музыки состоит в выражении не видимого, но крайне значимого для человека внутреннего мира, тонких душевных сфер и переживаний, недоступных прямым наблюдениям. Только по внешним телесным реакциям можно догадываться о том, что проис-

ходит в восприятии слушателя, в каком направлении оно развёртывается, на какие ассоциативные цепи опирается. Что передано в пьесе В. Салманова «Утро в лесу» – деревья, птицы или нечто более значимое для восприятия? Летнее утро бывает ранним (9 часов) и очень ранним (6 часов). Вслушавшись в интонацию музыки, можно обнаружить в ней скрытую тишину спящего леса, природы, робость, вкрадчивость случайных голосов птиц. Пустота и безмолвие ощущаются в каждом музыкальном звуке, и это фиксируется телом, становится духовным материалом восприятия, связанным с пробуждением не только природы, но и самого слушателя, объектом сопереживания.

Попытки преодолеть телесный уровень восприятия, приблизиться, минуя его, к ценностям музыкальной культуры не приводят к сколько-нибудь значимым педагогическим результатам. Взаимодействие с музыкальным произведением начинается на телесно-моторном и соматическом уровнях, закрепляется в многочисленных видах невербальной коммуникации, включая движение голосовых связок, кинестетические ощущения, формы дыхания и пр. Уже в самой природе звука таится энергия непосредственного воздействия на мышечную систему, приглашения к диалогу с содержанием музыки. Телесные реакции необходимо рассматривать как важное опосредующее звено между эмоциональным откликом и мышлением, вхождение в интонационно-образное пространство музыкального произведения через переживания, внутреннее созерцание, погружение в художественный мир, рефлекссию. При удачно выбранном ракурсе восприятия диалогичность общения

с образной системой музыки трансформируется в созидательный диалог тела и сознания.

Любые явления действительности, попадающие в сферу интонационного отражения, получают выражение как самодвижение чувств и переживаний. В форме чувственно и телесно осязаемой мысли музыкальный образ осознаётся слушателем, закрепляется в жизненном опыте. Невозможно обрести опыт сопереживания, эмоционального отклика на музыку как самовыражения души другого человека, не отработав эти процессы через механизмы телесного познания, в чём, собственно, и заключается основной пафос воспитания музыкальным искусством. Духовно-телесное общение с музыкой, как ничто другое, предоставляет уникальную возможность самоощущения настоящего времени, реального присутствия в нём, согласования жизненных устремлений с гуманистическими установками художественной культуры и искусства. Малейшего интонационного намёка, случайной телесно-ассоциативной связи достаточно для того, чтобы процесс музыкального восприятия обрёл обновлённый смысловой ракурс.

Телесность свойственна абсолютно всем проявлениям духовности, ею наполнена жизнь. Телесна природа музыкальной интонации. Многочисленными параметрами она связана с телом, с голосовыми связками, мимикой, напряжением мышц. Механизмы музыкального восприятия неразрывны с сенсомоторными откликами. Слушая музыку, мы реагируем не только на её звучание, но и на внутренний образ этого звучания, постигаем содержание путём телесно-духовного отождествления, произвольных рефлекторных

выразительных движений, превращающихся в телесный язык поз, жестов, взглядов, свидетельствующих о содержании воспринятого. Звук служит материальным носителем содержания музыки, а интонация – её духовной сущностью. Ощущение звука создаёт первое впечатление о музыке, выступает мощным энергетическим фактором музыкального восприятия, основой духовно-телесного резонанса как условия воспитания искусством.

### **Принцип усиления музыкального восприятия жизненным и художественным контекстом**

Содержание музыки, отличающееся не вещественностью, не может быть понято из самого себя, оно нуждается в дополнительных разъяснениях, в том числе образными ресурсами других искусств. Под контекстом понимаются такие взаимосвязи, которые позволяют устанавливать смысловое единство музыкального восприятия как с внутрискруктурным содержанием музыки, так и с её внешним окружением. Внутренний контекст определяется соотношением различных сторон самого музыкального произведения (средств художественной выразительности, формы, жанра, стиля и пр.), внешний – взаимосвязью элементов окружения, непосредственно с музыкой не связанных. Особое значение приобретает внешний, более широкий по отношению к музыке контекст, которым являются практически вся область искусства и жизнь в целом. Влияние его в педагогическом процессе нельзя недооценивать. Образуя духовную ауру, контекст привносит в восприятие то духовно-телесное наполнение, без которого установление художественной коммуника-



ции невозможно по определению.

В методике окружения музыкального восприятия контекстом мы выделяем основные и второстепенные элементы. В одних случаях внимание слушателя может быть обращено на анализ непосредственно самих музыкальных структур, в других – на взаимосвязь их с жизненными прообразами. Художественное воздействие музыки осуществляется через звуковые представления, которые можно охватить только чувственным восприятием. Попасть в её художественный мир другими путями невозможно. Значение контекста состоит не во внешних пояснениях музыкального содержания, не в переводе образов на язык упрощённых аналогий, а в выделении с помощью других искусств художественных смыслов, близких жизненному опыту слушателя. Глубокий эмоциональный отклик активизирует деятельность сознания, становясь «пусковым механизмом» музыкального восприятия. В нём, как и в любом другом вариативном объекте, можно выделить как главные, так и фоновые элементы. Каждый слушатель по-своему приходит к их определению. Для одних доминантными оказываются жанровые особенности музыки, для других – яркие ритмоинтонации, третьих привлекает тембр звучания.

На первых этапах необходимо организовать восприятие таким образом, чтобы центром внимания стала эмоциональная сторона музыки как наиболее узнаваемый инвариант содержания: «всплески чувств», доминантные эмоциональные центры. Музыкальные переживания, эфемерные по своей природе, трудно фиксируемые словом, могут получить усиление через поэтическую интонацию, сце-

ническое действие, пластическое движение, литературный сюжет, жизненную аналогию, наполняющие восприятие дополнительными художественными смыслами.

Тесными ассоциативными связями соединено восприятие музыки с телесными движениями, с жестами, мимикой, хореографией в целом, которые допустимо рассматривать как один из способов музицирования, интерпретации музыки, непосредственного соучастия в творческом процессе. Фиксируя в движениях переживания, слушатель достраивает художественный образ, становится соавтором музыкального произведения. Положительный опыт такого подхода к развитию музыкального восприятия мы находим в методике «музыкальных зеркал» Вероники Коэн [6]. Как свидетельствуют наблюдения, выразительные движения становятся особенно эффективными не в изолированном виде, а во взаимосвязи с другими действиями. При этом, в отличие от эвритмики, использующей специально разработанные движения, слушатель прибегает к естественным, произвольно возникающим двигательным аналогиям, идущим как бы «из души». Эти движения не репетируются, не готовятся заранее, они возникают непосредственно в процессе работы над музыкальным произведением, что требует от педагога достаточной интонационно-пластической культуры, хореографической подготовки, умения управлять своим телом. Ценную информацию об эмоциональной направленности музыкального восприятия несут в себе движение глаз, рук, головы, мимика, жесты. Рассматривая контекст как ситуативный фактор усиления музыкального вос-

приятия, ранжируем их по следующим типологическим признакам:

- интонационно-поэтический контекст, эмоционально близкий образному содержанию музыки;
- литературно-сюжетный контекст, способствующий формированию художественных установок на восприятие;
- алитерационно-инструментальный контекст, связанный с анализом особенностей отдельных звуков, интонаций, способов артикуляции, приёмов исполнения, фоном в вокальной музыке, создающих акустическую атмосферу музыкального восприятия;
- кинестетический контекст, включающий к восприятию музыки позы, положения и осанку человеческого тела;
- психосоматический контекст, включающий соматические и физиологические реакции человека;
- интонационно-пластический контекст, охватывающий жесты, пластику рук, мимику, пантомимику, характеристические движения;
- хореографический контекст, основанный на использовании танцевальных движений;
- художественно-графический контекст, использующий репродукции живописи, графики речевых интонаций и типов эмоционально-дыхательных движений;
- историко-информационный контекст, знакомящий слушателя с историей создания музыкальных произведений, особенностями художественной эпохи, социального уклада жизни;
- эстетический контекст, устанавливающий критерий прекрасного в жизни и в искусстве;
- аксиологический контекст, связанный с ценностными ориентациями слушателя;

- жанрово-стилевой контекст, характеризующий систему жанров и средств музыкальной выразительности, свойственных творчеству отдельных композиторов и эпохальных стилей;

- жизненно-прикладной контекст, раскрывающий связь музыки с жизнью.

Выделенные принципы в дополнение к тому, что уже известно о механизмах формирования музыкального восприятия и проверено практикой, образуют ту теоретическую, эмоционально-ценностную, психофизиологическую и эстетическую модель педагогики искусства, на материале которой может быть построена целостная система воспитания, культуры музыкального восприятия как качества дешифровки содержания музыки, перевода его на личностный интонационный код слушателя. Такой ракурс рассмотрения проблемы не всегда разделяется гуманитарной наукой. Высказываются мнения о том, что человек, не получивший специального образования, не может адекватно воспринимать музыку, испытывать полноценное эстетическое переживание и наслаждение ею. Безусловно, специалист услышит в музыкальном произведении несравненно больше, глубже проникнется содержанием, даст оценку тому, как оно запечатлено в художественной форме. Однако не следует забывать и о том, что музыка представляет такое эстетическое явление, общечеловеческие механизмы отражения которого идентичны у всех людей, опираются на интонационно-телесный, эмоционально-чувственный, ассоциативный, речевой, соматический, мышечный опыт. Им в равной степени успешно пользуются в своей когнитивной деятельности как музыканты, так и немусы-

зыканты, независимо от возраста, образования, социального статуса, художественных интересов и предпочтений. Интонационно-телесное переосмысление процесса воспитания музыкального восприятия обогащает педагогику новыми возможностями в раскрытии художественных потенциалов музыки, в овладении индивидуальными стратегиями познания образного мира, учитывающими все грани жизненного опыта человека.

Психосоциальные возможности общения с музыкальным искусством представляют открытую систему, не поддающуюся целостной регуляции, активизирующуюся не только за счёт ресурсов сознания, воли и знаний человека, но и благодаря подсознанию, интуиции, телесному опыту, их кооперативному взаимодействию в музыкальном творчестве. Этот тезис рассматривается нами как основополагающий в обосновании принципов воспитания культуры музыкального восприятия, ставящего своей целью приобщение к музыке всех без исключения людей, создание максимальных возможностей для их духовной самореализации.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Назайкинский, Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания [Текст] / Е. В. Назайкинский // Восприятие музыки. – М. : Музыка, 1980. – С. 92–111.

2. Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. The Embodied Mind [Text] / F. Varela, E. Thompson, E. Rosch. – Cambridge : The MIT Press, 1991. – 340 p.
3. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс [Текст] / Б. В. Асафьев. – Кн. первая и вторая. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
4. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки [Текст] / В. В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
5. Бескова, И. А. Природа и образы телесности [Текст] / И. А. Бескова, Е. Н. Князева, Д. А. Бескова. – М. : Прогресс-Традиция, 2011. – 456 с.
6. Коэн, В. Метод «музыкальных зеркал» [Текст] / В. Коэн ; пер. Т. Вендровой // Искусство в школе. – 1999. – № 5. – С. 10–14.

#### REFERENCES

1. Nazajkinskij E. V. Muzykal'noe vospriyatie kak problema muzykoznanija. In: *Vospriyatie muzyki*. Moscow: Muzyka, 1980, pp. 92–111. (in Russian)
2. Varela F., Thompson E., Rosch E. *The Embodied Mind*. Cambridge: The MIT Press, 1991. 340 p.
3. Asaf'ev B. V. *Muzykal'naya forma kak protsess*. Kn. pervaya i vtoraya. Leningrad: Muzyka, 1971. 376 p. (in Russian)
4. Medushevskij V. V. *Intonatsionnaya forma muzyki*. Moscow: Kompozitor, 1993. 262 p. (in Russian)
5. Beskova I. A. *Priroda i obrazy telesnosti*. I. A. Beskova, E. N. Knyazeva, D. A. Beskova. Moscow: Progress-Traditsiya, 2011. 456 p. (in Russian)
6. Koehn V. Metod "muzykal'nykh zerkal". Per. T. Vendrovoj. In: *Iskusstvo v shkole*. 1999. No. 5, pp. 10–14. (in Russian)

# РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ

Л. А. Никитина\*,

Московский педагогический государственный университет

**Аннотация.** В статье освещается одна из актуальных проблем современного российского образования – развитие эмпатии у детей младшего школьного возраста. Актуальность темы связана с тем, что эмпатия, являясь неотъемлемой частью общения, способствует процессу социализации и выстраиванию межличностных отношений младшего школьника. Межличностные отношения в этом возрасте обладают важнейшей специфической чертой: они строятся на эмоциональной основе, то есть на основе определённых чувств, рождающихся у младших школьников по отношению друг к другу. Развитие эмпатии у младшего школьника возможно в процессе активной творческой деятельности, в частности, следует как можно больше использовать возможности музыки, содержанием которой являются чувства, эмоции, настроения. В статье представлены методы и выявлены педагогические условия развития эмпатии в процессе совместного музицирования младших школьников в ансамблевой деятельности с привлечением системы К. Орфа и других инструментальных возможностей.

**Ключевые слова:** эмпатия, младший школьник, эмоциональная отзывчивость, эмоциональное переживание, чувства, ансамблевое музицирование, элементарное музицирование, система К. Орфа.

32

**Abstract.** The article touches upon one of the most relevant problems in contemporary Russian education – the cultivation of empathy among students in primary school. The relevance of this topic is based upon the fact that empathy, being an inseparable part of communication, promotes the process of socialization and building inter-individual relationships of young learners. Inter-individual relationships among young learners are characterized by a very specific feature, they are based on emotional foundation, i.e. on certain feelings that arise in young learners while communicating. Young learners' empathy development can be implemented through dynamic creative activity. In particular, it is recommended to use resources of music that comprises feelings, emotions and moods. The authors of the article define the conditions of empathy development in the process of playing music together. The article also describes the experiment based on the wide experience of joint young learners music playing in their ensemble activity applying K. Orf tools as well as other instrumental facilities.

**Keywords:** empathy, young learner, emotional sensitivity, emotional compassion, feelings, ensemble music playing.

\* Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор А. В. Торопова.

Актуальным направлением образовательно-воспитательного процесса современной школы является социализация детей, их приобщение к общечеловеческим гражданским и культурным ценностям и правилам жизни в обществе. Поэтому современная психолого-педагогическая наука отдельное внимание направляет на решение проблем общения, построения межличностных отношений, самореализации, развития эмоционально-чувственной сферы детей. Всему этому способствует предуготовленность эмоциональной сферы и опыт личности в распознавании и разделении с другими значимых переживаний, которые могут дарить искусство и совместная музыкальная деятельность.

В основе развития эмоционально-чувственной сферы, способности понимать и управлять своими чувствами, переживаниями лежит эмпатия.

Следует заметить, что уже в античных философских исследованиях выделяется один из механизмов эмпатии – *проекция как эмоционально-чувственная способность любого художника мысленно перевоплощаться и вживаться в ситуацию объекта*.

Философские взгляды В. Дильтея говорят нам об эмпатии как о методе, позволяющем человеку понимать самого себя и другого человека. Постигание понимания осуществляется путём «перенесения-себя-на-место-другого» [1, с. 145].

И уже в работах современных философов – Д. Смита, Г. Маркузе, Е. Я. Басина, Э. В. Ильенкова – эмпатия анализируется и трактуется как способность, основополагающая для творчества [2; 3].

Термин *эмпатия* впервые ввёл в психологию Э. Титченер [4]. Им

были обобщены развивавшиеся в философской традиции идеи о симпатии с теориями вчувствования Э. Клиффорда и Т. Липпса [5, с. 621].

Отметим, что в зарубежной психологии изучению феномена *эмпатии* уделялось большое внимание. В разное время её изучением интересовались К. Роджерс [6], Дж. Иган [7] и др.

Обобщая представления зарубежных авторов, можно заключить, что эмпатия – это:

- восприятие внутреннего мира другого человека как своего собственного и постоянная «открытость» к изменениям в переживаниях другого [6];
- воображаемое перенесение себя в мысли, чувства и действия другого и структурирование мира по его образцу [8, с. 147–158];
- способность принять роль другого человека [Там же, с. 102];
- способность понимать и проникать в мир другого человека, а также передавать ему это понимание [7];
- понимание отличия людей друг от друга [Там же].

Таким образом, многие зарубежные психологи исследуют эмпатию и как процесс чувственного отражения, возникающий у субъекта при виде переживаний другого, и как способность, присущую различным людям в разной степени.

Рассмотрим некоторые подходы к определению эмпатии, разрабатываемые в современной отечественной психолого-педагогической литературе.

Так, Е. И. Рогов отмечает, что эмпатия (сопереживание) – это умение поставить себя на место другого, способность человека к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей [9; 10].

Исследователи Е. С. Кузьмина и В. С. Семёнова подчёркивают, что эмпатия (сочувствие, сопереживание) – психологическое явление, в котором отражается возможность эмоционального познания другого человека посредством вчувствования, вхождения, включения в данное состояние и данные обстоятельства другой личности [11, с. 130–132].

Интересен взгляд В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова, которые выделяют двойственность природы эмпатии: внерациональное познание человеком внутреннего мира других (вчувствование) и эмоциональную отзывчивость человека на переживания другого [12, с. 29]. А В. В. Давыдов, А. В. Запорожец и Б. Ф. Ломов характеризуют эмпатию как «способность эмоционально отзываться на переживания других людей» [13].

Рассматривая эмпатию как способность человека, В. В. Бойко считает, что сама предуготовленность к её возникновению возможна у эмоционально отзывчивой личности, которая с большой готовностью откликается «на себя», «на других», «на дело», «на предметы» [14].

На выделение характеристик феномена эмпатии направлено исследование Н. А. Мозговой, в числе которых автор видит эмоциональное проникновение, вчувствование в собеседника, установление эмоциональной идентификации, сонастроенность на единую эмоциональную волну, выражение сопереживания, сочувствия и соучастия собеседнику [15].

Л. Л. Надирова определяет эмпатию как форму осознания человеком бытия и связанные с этим осознанием систему отношений и поведение. По её мнению, основа эмпатии – экзи-

стенциальная, базисная потребность человека в общности и приобщённости и заложенный на глубинном уровне психики процесс «мистического соучастия», а конструкты эмпатического поведения есть отождествление, сопереживание, сочувствие, содействие, синкретически объединяющие сущностные психофизические силы индивида [16].

Таким образом, исследователи трактовали *эмпатию как гуманистическую перцептивную способность к сочувствию и сопереживанию*. Понимание данного феномена базировалось на внимании к эмоциональной стороне общения.

Рассматривая проблему в контексте музыкального образования, важно подчеркнуть, что наличие и активность эмпатии как у обучающего, так и у обучаемого оказывают серьёзное влияние на весь процесс воспитания и обучения музыке. Достижение результата в обучении музыке возможно, по мнению Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой, при условии установления общения учителя с учащимися на принципах душевного и духовного родства, видения каждого ребёнка как формирующейся личности и осознания необходимости содействия ему в процессе музыкального образования. Авторы добавляют, что важно развивать способность понимать и ценить чувства детей, активно привлекая для этого музыкальное искусство [17].

По мнению А. В. Тороповой, учителю необходимо обладать психологическим качеством эмпатии, уметь «присоединиться» к душевному строю учащегося, понять и затем, возможно, вести ученика за собой к высоким музыкальным ценностям и идеалам [18].



При всём этом важным, на наш взгляд, является то, что *способность к эмпатии не зависит* от интеллектуальных усилий. «Заставить» себя сочувствовать или переживать другое состояние при всём своём желании нельзя. Но изобразить его внешние проявления, постараться подобрать фразы, которые используют в таких случаях, представляется возможным. В этих моментах сущность эмпатии при общей схожести целей расходится с сущностью феномена эмоционального интеллекта.

Добавим также, что эмпатия – это явление взаимное. Чтобы проникнуть в сознание собеседника и понять его скрытые переживания, необходимо раскрыться перед ним самому.

Итак, эмпатия понимается нами как совокупность способностей:

- чувствовать вместе с другими людьми;
- определять их эмоциональное состояние, настроение, душевный настрой;
- разделять чужую точку зрения;
- выражать собственные чувства и эмоции;
- предвидеть проблемные ситуации и предупреждать их;
- строить коммуникативное общение эффективно, мотивировать и убеждать других.

Несмотря на внимание учёных к проблеме эмпатии, многие её аспекты, в частности психолого-педагогический аспект её развития в музыкальной деятельности, требуют более подробного изучения. К одной из задач данного аспекта изучения можно отнести проблему развития эмпатии у детей младшего школьного возраста: условия, факторы проявления и актуализации в урочной и внеурочной деятельности школьника.

«Способность выделить и назвать чувства других развивается постепенно, с момента, как только ребёнок начинает ходить. Уже годовалые дети откликаются по-разному на проявления радости, гнева и других чувств окружающих людей. Способность принять чужую точку зрения также различается у очень маленьких детей» [19, с. 63].

Умение понимать свои эмоции, чувства, «читать» эмоциональные состояния Другого играет важную роль в становлении личности ребёнка.

Так, исследователи проблем музыкального воспитания дошкольников Н. А. Ветлугина [20], И. Л. Дзержинская [21], О. П. Радынова [22] и другие отмечают, что в общении с музыкой, в которой представлен широчайший спектр интонаций, выражающих разнообразные оттенки чувств и переживаний, ребёнок легко найдёт выход своей эмоциональной активности и творческой инициативы.

Отметим, что у детей младшего школьного возраста эмоциональная отзывчивость является характерной возрастно-психологической особенностью. Эмоциональную отзывчивость можно рассматривать как сопоставление и осознание собственных переживаний. Эмоциональная отзывчивость зачастую проявляется в невербальном взаимодействии детей друг с другом или с захватившими их переживаниями художественных образов музыки, театра, кино.

Эмоциональная отзывчивость на музыку является диагностическим признаком и целью развития музыкальности. Следовательно, развивая музыкальность и опыт музыкальных переживаний, мы можем косвенно влиять и на развитие общей эмпатии



через развитие способности к распознаванию невербально выраженных музыкой чувств и эмоций.

Возникновению различных переживаний у младших школьников способствуют учение, а также коллектив класса, с которым возникают новые социальные связи, образующиеся на основе разнообразных видов общения. Переживания у младших школьников формируются под влиянием конкретных воздействий, увиденного примера и собственного ответного действия.

Отметим, что младшие школьники больше сопереживают тем, кто оказался в положении, которое им самим знакомо. Поэтому развитие чувства сопереживания у детей во многом зависит от воспитательного воздействия. Воспитание, при котором внимание детей обращено на чувства и действия других людей, исключительно важно для развития чувства сопереживания [23].

Между тем у младшего школьника можно наблюдать зыбкость эмпатических переживаний, что проявляется в непостоянном отношении к одним и тем же объектам, событиям, явлениям. Это созвучно с тезисом Г. Н. Кудиной, исследовавшей особенности понимания школьниками внутреннего мира человека: «Младшим школьникам неинтересен и малопонятен *внутренний миф* другого человека, они сосредоточены на *действиях и поступках* других людей (курсив мой. – Л. Н.)» [24, с. 53–60].

В связи с этим важно расширить круг явлений, которые бы вызывали у детей переживания. Переживаниями, по Л. С. Выготскому, свойственными младшему школьнику, следует считать внутреннее отношение ребёнка

к реальной действительности [25, с. 382]: «Мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребёнок начинает понимать, что значит “я радуюсь”, “я огорчён”, “я сердит”, “я добрый”, “я злой”, то есть у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях» [Там же, с. 379].

Ведущий исследователь развития эмпатии в младшем школьном возрасте Т. П. Гаврилова даёт такую оценку: «Ребёнок научается принимать во внимание точки зрения других людей, смотреть на себя со стороны, осмысливать свои поступки, соотносить своё поведение с его последствиями для других» [26, с. 27]. Эмоциональные побудители таких проявлений ребёнка могут быть как внешними, исходящими от взрослого человека, так и внутренними (переживания). Переживания в данном случае допустимо рассматривать как своеобразный «толчок», исходящий изнутри ребёнка и обусловленный сформировавшейся потребностью.

Данные исследователей свидетельствуют о том, что в младшем школьном возрасте эмпатия по форме смещается в сторону сопереживания.

Развитие эмпатии у младших школьников возможно в процессе активной творческой деятельности (восприятие художественной литературы, игры, рисования и т. д.), но, по нашему мнению, следует как можно больше использовать возможности музыки, содержанием которой являются чувства, эмоции, настроения.

Эмоциональная отзывчивость на музыку представляет собой комплекс чувств, куда входят такие эмоции, как сострадание, осуждение, гнев, удивление. «Испытывать чувства, “пере-

живать” музыку – значит соучаствовать в ней, быть причастным, а соучастие, причастность – это поведение, нормы которого человек усваивает в определённой социальной и культурной среде» [27, с. 19], то есть феномен адекватного переживания музыки является социокультурно обусловленным результатом опыта и научения.

Б. М. Теплов утверждает, что «музыкальное переживание по самому существу своему – эмоциональное переживание, и иначе как эмоциональным путём нельзя понять содержание музыки» [28, с. 53]. Целостное постижение феномена музыки, вовлекающее всего человека в акт сопереживания ей и с нею, и есть основа эмпатии. Но если сопереживание переведено в совместную деятельность – это уже реализация эмпатии в действии. Именно поэтому в решении проблемы развития эмпатии младших школьников в процессе музыкальной деятельности важным вектором является разработка методов активного музицирования, направленных на совместное переживание музыкального опыта и сопереживание с другим человеком его действий.

Добавим, что развиваемая у младших школьников в процессе музыкальной деятельности эмоциональная отзывчивость напрямую связана с развитием эмоциональной отзывчивости и в жизни, с воспитанием таких качеств личности, как доброта, умение сочувствовать другому человеку и сопереживать вместе с ним, что и определяет актуальность данного исследования.

В развитии эмпатии мы считаем необходимым использовать *свободное общение детей в совместной увлекательной музыкальной деятельности*. Одним из видов

музыкальной деятельности, способной максимально реализовать детскую потребность в проявлении активности, самостоятельности, творчества, является *совместное музицирование*.

Слово «музицирование» происходит от немецкого *musizieren*, что означает «заниматься музыкой». Проанализировав употребление данного понятия в специальной литературе, отметим неоднозначность семантики термина «музицирование».

Чаще всего данный термин используется как:

- исполнение музыки в домашней обстановке, вне концертного зала;
- игра на музыкальных инструментах [29, с. 89];
- процесс ознакомления с музыкальными произведениями, имеющий общеразвивающее значение и расширяющий кругозор [30, с. 26–27];
- инструментальное исполнение уже созданного произведения, в которое вносится своё, «сиюминутное», «близкое к импровизации» [31].

Как видим, в данных определениях понятие «музицирование» употребляется в качестве синонима термина «исполнительство».

Также встречаются конкретные формулировки, как например, «домашнее музицирование», где чётко определяется содержание данного понятия» [32].

В качестве специфических жанровых особенностей ансамблевой игры, распространяющихся на все виды ансамблей вне зависимости от состава, стиля, манеры игры и т. д., выделяют *ансамблевое музицирование* в значении:

- единство действий музыкантов, замысла и выражения этого замысла;
- коллективное творчество, которое подразумевает органическое сли-

ание индивидуальностей, образуя при этом коллективно-индивидуальное лицо ансамбля, отличающее его от других ансамблей [33].

Отметим, что основой ансамблевого исполнительства является умение слушать не только то, что сам играешь и поёшь, но одновременно и то, что играют и поют другие, слышать общее звучание всех партий [34].

Действительно, в процессе подобных занятий развиваются все виды музыкального слуха: звуковысотного, гармонического, полифонического, тембродинамического, ритмического чувства, памяти, образного мышления, восприятия, формируются общие музыкальные понятия, оказывая положительный эффект на процесс развития игровых навыков и специальных способностей.

Надо сказать, что музицирование как вид деятельности является важным показателем музыкальной культуры общества и культуры вообще наравне с чтением, занятиями поэзией, участием в любительских театральных постановках, рисованием, рукоделием и т. д., то есть с любым активным приобщением к искусству через собственное творчество независимо от того, профессиональное оно или любительское.

Освоение традиций музицирования происходило непосредственно в практической деятельности и предполагало коллективное музыкальное общение взрослых и детей. Ребёнок как активный участник коллективного исполнительского действия учился соотносить свои действия с действиями других исполнителей, что способствовало развитию способностей «видеть», «слышать», «ощущать» в целом, чувствуя свою сопричастность коллектив-

ному музицированию как важному общему делу. Это позволяет нам рассматривать музицирование как область образования с определёнными музыкально-педагогическими установками.

Для нас представляет интерес музицирование, которое выстроено как система творческого воспитания и обучения детей музыке на основе *принципа коллективного музицирования*. Этот принцип нашёл отражение в музыкально-педагогических исследованиях музыкантов-педагогов разных стран: З. Кодая, К. Орфа, Ж. Далькроза, П. ван Хауве, Л. В. Виноградова, В. А. Жилина, Т. Э. Тютюнниковой [35; 36].

Музицирование в данной системе представлено как средство развития у ребёнка музыкальных и общих способностей. Так, играя на различных музыкальных инструментах в импровизационной форме, участвуя в различных ансамблях, оркестрах, исполняя песни соло и в хоре, знакомясь с основами музыкальной грамоты, младшие школьники учатся взаимодействию и сотрудничеству друг с другом.

Отметим, что при таком обучении ребёнок овладевает необходимыми знаниями не за счёт специальных сознательных усилий (с целью научиться чему-то определённому), а в результате деятельности, направленной на другую цель, и обычно – незаметно для самого себя. Такие занятия больше напоминают весёлую игру, где никто не боится ошибиться, сохраняя за собой право на ошибку. Но внутри такой работы постепенно созревают основные музыкальные способности.

Безусловно, нельзя не согласиться с тем, что занятия, в основе которых лежит *принцип коллективного музицирования*, отвечают потребностям младших школьников в художественном

выражении, реализуют творческие возможности, вносят в урок игровое начало, способствуют созданию атмосферы увлечённости и интереса, имеют особое значение в совершенствовании характера взаимоотношений независимо от уровня способностей, развития и состояния здоровья каждого ребёнка.

Надо сказать, что занятия музицированием дают позитивные результаты независимо от того, насколько быстро ребёнок продвигается в своём музыкальном развитии, и особенно приносят удовлетворение в эмоциональном плане, поскольку главным является не точное и выученное исполнение произведения, а присутствие элементов творчества и импровизации. Творческое музицирование, основанное на импровизации, интерпретации, вариационном и свободном комбинировании музыкальных идей для общения партнёров, безусловно, является ценным в решении рассматриваемой нами проблемы [36].

Следует заметить, что один из глубоких смыслов творческого музицирования состоит в том, что оно формирует позицию деятеля, создателя, исследователя. Именно элементарная импровизация, основанная на варьировании, преобразовании, пересочинении, более всего соответствует детской модели познания мира. Она возможна в особой атмосфере общения и при условии создания в группе состояний спонтанности [Там же].

Занятия музицированием позволяют с первых шагов обучения включать учащихся в активную музыкальную среду, предполагая при этом наличие разных видов синкретической деятельности: музыка, речь, импровизационное движение, пение, игра на му-

зыкальных инструментах, ритмопластика, танец, театрализация. Все виды деятельности педагог соединяет в процессе обучения, и от этого будет зависеть итог занятий.

Используя разные виды деятельности, младший школьник имеет возможность и желание: направлять своё внимание на испытываемые эмоциональные ощущения; различать и сравнивать эмоциональные ощущения, определять их характер (приятно, неприятно, спокойно, удивительно, страшно и т. д.); одновременно направлять своё внимание на мышечные ощущения и на экспрессивные движения, сопровождающие любые собственные эмоции и эмоции, которые испытывают окружающие.

Так, постепенно накапливая эмоциональный опыт и умения, младшие школьники, благодаря занятиям музицированием, учатся постигать, чувствовать важность и прелесть человеческих отношений, человеческой взаимности, определяют свою моральную позицию, упражняются в нравственно-этических поступках.

Таким образом, специфика занятий музицированием характеризуется комплексным пониманием ребёнка, отсутствием насилия над его природой, но вместе с тем учитывает психологические особенности, индивидуальные наклонности, оказывая синкретическое воздействие на многие важные жизненные функции – речь, движение, общение, позволяя реализовать задачи развития эмоционально-чувственного мира детей.

Концепция занятий музицированием строится на таких принципах, как:

- *синкретизм* музыки, движения и речи, исключая возможность эмоционально-чувственной статичности;

- *творчество и импровизация*, развивающие способность находить многовариантные подходы к музыкально-художественному материалу;

- *коллективное общение*, выраженное в сотворчестве, сопереживании субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Отметим, что в современном музыкальном воспитании и обучении музицирование начинает занимать ведущую позицию, что обуславливает психолого-педагогическую актуальность рассматриваемого нами явления.

*Музицирование* представляется нами как *общение посредством музыкальных средств*, оценивается как *форма музыкальной деятельности*, основанная на музыкальных и жизненных впечатлениях каждого из участников, где основным действенным фактором выступает искусство *совместного творчества и согласованной импровизации*.

В целях развития эмпатии младших школьников в процессе совместного музицирования нами была разработана концепция, включающая теоретические представления и положения на следующих уровнях:

– *философском*:

- в интерпретации процесса совместного творчества как продуктивного сопереживания, который связан с интересом к личности человека как Творца, к её внутреннему миру и культуротворческой самореализации;

- в синергизме эмпатии как совместном действии, которое заключается в нравственном поведении и доверии к Другому, партнёру по ансамблю как со-деятелю, имеющему равное «право голоса» в ансамбле;

– *психологическом*:

- в определении эмпатии как способности к сопереживанию и понима-

нию значимости сопереживания как важного свойства человеческого существования;

– *музыковедческом*:

- в выведении феномена эмпатии из закономерностей художественного воздействия и метода развития художественного восприятия и творчества;

– *педагогическом*:

- в акцентировании процессуальных компонентов эмпатии (проникновение, установление идентичности, настройка и выражение соучастия).

В практической разработке концепции были апробированы:

- метод активизации творческих проявлений;

- метод моделирования элементов музыкального языка;

- метод «содружества трёх муз»;

- метод «калейдоскоп эмоций»;

- метод чувственных ассоциаций;

- метод проектно-познавательной деятельности;

- интегративная методика организации празднично-досугового общения «Театрально-концертный сезон», а также *педагогические условия* развития эмпатии в процессе совместного музицирования, которые заключаются в следующем:

1. Проведение урочной и внеурочной форм организации самого процесса (индивидуально и совместно), удовлетворяющих потребность в сотрудничестве, сотворчестве.

2. Наличие и активное применение в практической деятельности специального музыкального инструментария, основанного на возможности свободного, безнотного (по слуху) обучения.

3. Созидание в совместном творчестве музыкально-художественного об-

раза, предполагающее наличие эмпатийных способностей и одновременно их развивающее. С одной стороны, совместное музицирование предполагает умение исполнителей договариваться, учитывать интересы друг друга, уступать в ходе исполнения право солировать другому, оказывать помощь в виде аккомпанирующих действий, проявлять отклик на течение художественных событий, сочувствие, сопереживание и т. д., а с другой – обогащается их опыт эмпатийного поведения благодаря необходимости согласовывать свои действия с действиями и интересами других участников.

4. Проявление и проживание эмоций, чувств, интенсивность переживаний, реализующиеся в музыкально-художественном образе, раскрывающем свободное самопредъявление, влияя на поведение младшего школьника, чувствующего к себе внимание окружающих, что в совокупности обогащает его эмоционально-чувственный опыт.

5. Усвоение различных образов действий и поступков, дающее возможность не только глубже понять и узнать чужой и свой внутренний мир, но и делать нравственный выбор.

6. Отражение в переживаниях потребности в благополучии другого, полученных и реализуемых в «удобстве» совместного музицирования, которое становится устойчивым мотивом поведения, а повторяющиеся эмпатийные состояния сочувствия и сопереживания, в свою очередь, становятся устойчивым свойством личности младшего школьника.

Данная концепция развития эмпатии младших школьников в процессе совместного музицирования получила многолетнюю апробацию в педагогическом опыте автора.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дильтей, В. Наброски к критике исторического разума [Текст] / В. Дильтей // Вопросы философии. – 1988. – № 4. – С. 135–152.
2. Басин, Е. Я., Крутоус, В. П. Философская эстетика и психология искусства [Текст] : учеб. пособие для вузов / Е. Я. Басин, В. П. Крутоус. – М. : Гардарики, 2007. – 287 с.
3. Ильенков, Э. В. Об эстетической природе фантазии [Текст] / Э. В. Ильенков // Вопросы эстетики. – 1964. – Вып. 6. – С. 46–92.
4. Титченер, Э. Учебник психологии [Текст] / Э. Титченер ; пер. с англ. и предисл. прив.-доц. А. П. Болтунова. – Ч. 1–2. – М. : Изд-во товарищества «Миръ». – 1914. – 250 с.
5. Копорулина, В. Н., Смирнов, М. Н., Гордеева, Н. О., Балабанова, Л. М. Психологический словарь [Текст] / В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова ; под общ. ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-н/Д : Феникс. – 2003. – 640 с.
6. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Р. Роджерс ; пер. М. М. Исениной ; под ред. Е. И. Исениной. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
7. Иган, Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык [Текст] / Дж. Иган // Журнал практической психологии и психоанализа / пер. О. Исаковой, М. Глущенко. – № 1. – 2000. – С. 44–59.
8. Гаврилова, Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии [Текст] / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–158.
9. Рогов, Е. И. Личность учителя: теория и практика [Текст] / Е. И. Рогов. – Ростов-н/Д : Феникс. – 1996. – 509 с.
10. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст] : учеб. пособие / Е. И. Рогов ; в 2 кн. Кн. 1. Система работы психолога с детьми разного возраста. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 1999. – 384 с.



11. Кузьмин, Е. С., Семёнова, В. Е. Коллектив. Личность. Общение [Текст] // Словарь социально-психологических понятий / под ред. Е. С. Кузьмина и В. Е. Семёновой. – Л. : Лениздат, 1987. – 144 с.
12. Вилюнас, В. К., Гиппенрейтер, Ю. Б. Психология эмоций. Тексты [Текст] / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.
13. Психологический словарь [Текст] / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
14. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] / В. В. Бойко. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
15. Мозговая, Н. А. Формирование педагогической установки учителя на эмпатию во взаимодействии с учащимися [Текст] : дис ... канд. пед. наук / Н. А. Мозговая. – М., 1999. – 274 с.
16. Надирова, Л. Л. Струны общности: теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов [Текст] / Л. Л. Надирова. – Владимир : Изд-во ВГПУ, 1999. – 179 с.
17. Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В. Методика музыкального образования [Текст] : учебник для студ. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Музыка, 2006. – 336 с.
18. Торопова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования [Текст] : учеб. пособие / А. В. Торопова. – Изд. 4-е, испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 246 с.
19. Развитие личности ребёнка [Текст] : пер. с англ. / под общ. ред. А. М. Фонарёва. – М. : Прогресс, 1987. – 386 с.
20. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1968. – 416 с.
21. Держинская, И. В. Музыкальное воспитание младших дошкольников [Текст] / И. В. Держинская. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
22. Радынова, О. П., Комиссарова, Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова. – Дубна : Феникс+, 2011. – 285 с.
23. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения [Текст] / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
24. Кудина, Г. Н. Развитие понимания школьниками внутреннего мира человека [Текст] / Г. Н. Кудина // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 1. – С. 53–60.
25. Выготский, Л. С. Кризис семи лет [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. – М. : Педагогика, 1984. – С. 376–385.
26. Гаврилова, Т. П. О соотношении аффективных и когнитивных компонентов эмпатии [Текст] / Т. П. Гаврилова // Проблемы детской и педагогической психологии. – 1984. – № 1. – С. 27.
27. Орлов, Г. А. Древо музыки [Текст] / Г. А. Орлов. – СПб. : Композитор, 2005. – 440 с.
28. Теплов, Б. М. Избранные труды [Текст] / Б. М. Теплов. : в 2 т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1985. – С. 209–211.
29. Музыцирование [Текст] // Большая советская энциклопедия : в 30 т. Т. 17 / гл. ред. А. М. Прохоров. – Изд. 3-е. – М. : Сов. энциклопедия, 1974. – С. 89.
30. Кременштейн, Б. Л. Педагогика Г. Г. Нейгауза [Текст] / Б. Л. Кременштейн. – М. : Музыка, 1984. – 88 с.
31. Баренбойм, Л. А. Путь к музыцированию [Текст] / Л. А. Баренбойм. – 2-е изд., доп. – Л. : Сов. композитор, 1979. – 352 с.
32. Сорокина, Е. Г. Фортепианный дуэт. История жанра [Текст] / Е. Г. Сорокина. – М. : Музыка, 1988. – 319 с.
33. Бутиева, М. В. Фольклорное музыцирование на народных инструментах в современном ансамбле как педагогическая проблема [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / М. В. Бутиева. – М., 1997. – 157 с.
34. Тихомирова, О. В. О музыкальном инструменте на уроках музыки в сельской школе [Текст] / О. В. Тихомирова // Музыкальное воспитание в школе. – Вып. 16. – М. : Музыка, 1985. – С. 42–44.
35. Виноградов, Л. В. Коллективное музыцирование: музыкальные занятия с детьми от 5 до 10 лет школе [Текст] / Л. В. Виноградов. – СПб. : Образовательные проек-



ты ; М. : Изд-во НИИ школьных технологий, 2008. – 160 с.

36. Тютюнникова, Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия [Текст] / Т. Э. Тютюнникова. – М. : Либроком, 2014. – 264 с.

## REFERENCES

1. Dil'tej V. Nabroski k kritike istoricheskogo razuma. In: *Voprosy filosofii*. 1988. No. 4, pp. 135–152. (in Russian)
2. Basin E. Ya., Krutous V. P. *Filosofskaya estetika i psikhologiya iskusstva: ucheb. posobie dlya vuzov*. Moscow: Gardariki, 2007. 287 p. (in Russian)
3. Il'enkov E. V. Ob esteticheskoy prirode fantazii. In: *Voprosy estetiki*. 1964. Vyp. 6, pp. 46–92. (in Russian)
4. Titchener E. *Uchebnik psikhologii*. Per. s angl. i predisl. priv.-dots. A. P. Boltunova. Ch. 1–2. Moscow: Izd-vo tovarishchestva "Mir". 1914. 250 p. (in Russian)
5. Koporulina V. N., Smirnov M. N., Gordeeva N. O., Balabanova L. M. *Psikhologicheskij slovar'*. Pod obshch. red. Yu. L. Nejmera. Rostov-n/D: Feniks. 2003. 640 p. (in Russian)
6. Rodzhers K. R. *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka*. Per. M. M. Iseninoj. Pod red. E. I. Iseninoj. Moscow: Progress, 1994. 480 p. (in Russian)
7. Igan Dzh. Bazisnaya empatiya kak kommunikativnyj navyk. In: *Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikoanaliza*. Per. O. Isakovoj, M. Glushchenko. No. 1. 2000, pp. 44–59. (in Russian)
8. Gavrilova T. P. Ponyatie empatii v zarubezhnoj psikhologii. In: *Voprosy psikhologii*. 1975. No. 2, pp. 147–158. (in Russian)
9. Rogov E. I. *Lichnost' uchitelya: teoriya i praktika*. Rostov-n/D: Feniks. 1996. 509 p. (in Russian)
10. Rogov E. I. *Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa v obrazovanii*. V 2 kn. In: Kn. 1. *Sistema raboty psikhologa s det'mi raznogo vozrasta*. 2-e izd., pererab. i dop. Moscow: Vlados, 1999. 384 p. (in Russian)
11. Kuz'min E. S., Semyonova V. E. Kollektiv. Lichnost'. Obshchenie. In: *Slovar' sotsial'no-psikhologicheskikh ponyatij*. Pod. red. E. S. Kuz'mina i V. E. Semyonovoj. Leningrad: Lenizdat, 1987. 144 p. (in Russian)
12. Vilyunas V. K., Gippenrejtter Yu. B. *Psikhologiya emotsij. Teksty*. Pod red. V. K. Vilyunasa, Yu. B. Gippenrejtter. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 288 p. (in Russian)
13. *Psikhologicheskij slovar'*. Pod red. V. V. Davydova, A. V. Zaporozhtsa, B. F. Lomova i dr. Moscow: Pedagogika, 1983. 448 p. (in Russian)
14. Bojko V. V. *Energiya emotsij v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh*. Moscow: Informatsionno-izdatel'skij dom "Filin", 1996. 472 p. (in Russian)
15. Mozgovaya N. A. Formirovanie pedagogicheskoy ustanovki uchitelya na empatiyu vo vzaimodejstvii s uchashchimisya: *PhD dissertation (Pedagogy)*. Moscow, 1999. 274 p. (in Russian)
16. Nadirova L. L. *Struny obshchnosti: teoreticheskie osnovy razvitiya empatii u studentov muzykal'no-pedagogicheskikh fakul'tetov*. Vladimir: Izd-vo VGPU, 1999. 179 p. (in Russian)
17. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Metodika muzykal'nogo obrazovaniya: uchebnik dlya stud. ped. ucheb. zavedeni*. Moscow: Muzyka, 2006. 336 p. (in Russian)
18. Toropova A. V. *Muzykal'naya psikhologiya i psikhologiya muzykal'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie*. Izd. 4-e, ispr. i dop. Moscow: Yurajt, 2016. 246 p. (in Russian)
19. Fonaryov A. M. *Razvitie lichnosti rebyonka*. Per. s angl. Pod obshch. red. A. M. Fonaryova. Moscow: Progress, 1987. 386 p. (in Russian)
20. Vetlugina N. A. *Muzykal'noe razvitie rebenka*. Moscow: Prosveshchenie, 1968. 416 p. (in Russian)
21. Dzerzhinskaya I. V. *Muzykal'noe vospitanie mladshikh doshkol'nikov*. Moscow: Prosveshchenie, 1985. 160 p. (in Russian)
22. Radynova O. P., Komissarova L. N. *Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya detej doshkol'nogo vozrasta*. Dubna: Feniks+, 2011. 285 p. (in Russian)
23. Breslav G. M. *Emotsional'nye osobennosti formirovaniya lichnosti v detstve: norma i otkloneniya*. Moscow: Pedagogika, 1990. 144 p. (in Russian)

24. Kudina G. N. Razvitie ponimaniya shkol'nikami vnutrennego mira cheloveka. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 1996. No. 1, pp. 53–60. (in Russian)
25. Vygotskij L. S. Krizis semi let. In: *Sobr. sochinenij*. V 6 t. T. 4. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 376–385. (in Russian)
26. Gavrilova T. P. O sootnoshenii affektivnykh i kognitivnykh komponentov empatii. In: *Problemy detskoj i pedagogicheskoy psikhologii*. 1984. No. 1, pp. 27. (in Russian)
27. Orlov G. A. *Drevo muzyki*. St. Petersburg: Kompozitor, 2005. 440 p. (in Russian)
28. Teplov B. M. *Izbrannye trudy*. V 2 t. T. 1. Moscow: Pedagogika, 1985, pp. 209–211. (in Russian)
29. Muzitsirovanie. In: *Bol'shaya Sovetskaya Entsiklopediya*. V 30 t. T. 17. Gl. red. A. M. Prokhorov. Izd. 3-e. Moscow: Sov. Entsiklopediya, 1974, p. 89. (in Russian)
30. Kremenshtejn B. L. *Pedagogika G. G. Nejgauza*. Moscow: Muzyka, 1984. 88 p. (in Russian)
31. Barenbojm L. A. *Put' k muzitsirovaniyu*. 2-e izd., dop. Leningrad: Sov. kompozitor, 1979. 352 p. (in Russian)
32. Sorokina E. G. *Fortepiannyj duet. Istoriya zhanra*. Moscow: Muzyka, 1988. 319 p. (in Russian)
33. Butieva M. V. Fol'klornoe muzitsirovanie na narodnykh instrumentakh v sovremennom ansamble kak pedagogicheskaya problema: *PhD dissertation (Pedagogy)*. Moscow, 1997. 157 p. (in Russian)
34. Tikhomirova O. V. O muzykal'nom instrumente na urokakh muzyki v sel'skoj shkole. In: *Muzykal'noe vospitanie v shkole*. Vyp. 16. Moscow: Muzyka, 1985, pp. 42–44. (in Russian)
35. Vinogradov L. V. *Kollektivnoe muzitsirovanie: muzykal'nye zanyatiya s det'mi ot 5 do 10 let shkole*. St. Petersburg: Obrazovatel'nye proekty, Moscow: Izd-vo NII shkol'nykh tekhnologij, 2008. 160 p. (in Russian)
36. Tyutyunnikova T. E. *Videt' muzyku i tantsevat' stikhi... Tvorcheskoe muzitsirovanie, improvizatsiya i zakony bytiya*. Moscow: Li-brokom, 2014. 264 p. (in Russian)

# СОДЕРЖАНИЕ ДЕФИНИЦИИ «ГАРМОНИЯ» В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Б. Р. Иофис,**

Московский педагогический государственный университет

**Аннотация.** В статье анализируется содержание дефиниции «гармония», раскрываемое в музыковедческих концепциях конца XX – начала XXI века. Разнообразие определений этого феномена ведёт к диффузии представлений о других категориях. Выстраивание однозначной и логически упорядоченной понятийной системы в области гармонии является музыковедческой задачей и актуальной проблемой музыкально-теоретического образования. Противоречия в терминологии обусловлены накопившимися в науке и педагогической практике стереотипами, восходящими к теории XIX века. Их преодоление возможно на основе опоры на философские концепции XX века и интонационную теорию Б. В. Асафьева. Гармония позиционируется как интонационная система наряду с фактурой, формой, ритмом и мелосом. Формулируется определение гармонической структуры, которое становится ключевым для понимания дефиниции гармонии в музыке. Предлагаемое определение гармонии рассматривается как источник обновления содержания музыкально-теоретического образования.

**Ключевые слова:** музыкально-теоретическое образование, гармония, интонационная система, звуковысотная структура, гармоническая структура.

**Summary.** The article analyzes the contents of the definition of “harmony” is disclosed in the musicological concepts of the late 20th – early 21st century. A variety of definitions of this phenomenon leads to the diffusion of ideas about other categories. Forming an unambiguous and logically ordered conceptual system in the field of harmony regarded as musicological task and an urgent problem of music and theoretical education. The contradictions in terminology due to the backlog in the science and practice of pedagogical stereotypes dating back to the theory of the 19th century. Overcoming them is possible on the basis of reliance on the philosophical concepts of 20th century and Asafiev’s intonation theory. Harmony is positioned as intonation system, along with the texture, form, rhythm and melos. It defines a harmonic structure that becomes the key to understanding the definition of harmony in music. The proposed definition of harmony is seen as a source of content updates musical and theoretical education.

**Keywords:** musical-theoretical education, harmony, intonation system, pitch structure, harmonic structure.

История научного осмысления феномена, называемого «гармония в музыке», насчитывает уже тысячелетия. Есть все основания полагать, что это одна из самых изученных областей современного музыкознания. Тому способствует наличие отдельного самостоятельного раздела науки, обширной литературы на многих языках (в том числе фундаментальные теоретические труды Л. А. Мазеля [1], Т. С. Бершадской [2], Ю. Н. Холопова [3], Н. С. Гуляницкой [4]), специальной учебной дисциплины, обязательной для освоения во всех национальных моделях подготовки музыкантов (в России – на уровнях среднего профессионального и высшего образования).

В концептуальных монографиях конца XX – начала XXI века представлена тенденция к превращению учения о гармонии в аподиктически точную науку, занимающую в музыковедении место, подобное математике среди всех других областей знания. Например, в учебном пособии Ю. Н. Холопова «Гармония: теоретический курс» [3], являющемся, по сути, научным трактатом, количество математических формул и расчётов, обосновывающих логические закономерности музыки, соизмеримо с количеством нотных примеров. Особенно характерно стремление изложить учение о гармонии языком точных наук для музыкологов Северной Америки, на что указывает И. Ханнанов [5].

На фоне современных курсов гармонии учебники П. И. Чайковского и Н. А. Римского-Корсакова могут показаться в научном отношении весьма наивными, и только творчество этих композиторов со всей очевидностью показывает, насколько глубоко и досконально они владели данным

предметом. Тем не менее категориальный аппарат учения о гармонии того времени отличался относительной законченностью формулировок и однозначностью трактовок базовых понятий. Однако спустя 100 лет в теории музыки сложилась особая ситуация, немислимая ни в одну из предыдущих эпох.

На основе анализа созданных во второй половине XX века концепций гармонии Е. Б. Трёмбовельский [6] приходит к выводу, что в них представлены разные определения этого феномена, в том числе даже взаимоисключающие. Это с неизбежностью отражается и на других понятиях: интервальная (звуковая) система, звуко-ряд, лад, аккорд, тональность. Исследователь выявляет реально представленные в современной науке терминологические омонимы и синонимы. Таким образом, проблема содержания музыкально-теоретического образования в рассматриваемой области на современном этапе обусловлена не только избыточностью информации, но и диффузией основных дефиниций. Всё это, по мнению Е. Б. Трёмбовельского, делает актуальным вопрос: чему учить студентов?

На первый взгляд ответ кажется простым: собственно *теоретический* курс гармонии, предполагающий целенаправленное освоение специфической терминологии, включая определения гармонии в разных музыкально-теоретических системах, адресован будущим музыковедам, да и то на уровне высшего образования. Всем остальным студентам, обучающимся по профилям, специальностям или программам музыкальной направленности, необходим сугубо *практический* курс, ориентированный, в первую очередь,

на освоение закономерностей гармонии непосредственно в соответствующих видах деятельности: анализ произведений, сочинение эскизов и решение задач, игра специальных упражнений на фортепиано, подбор аккомпанементов и импровизация.

При таком подходе содержание понятий выясняется на основе контекста. Но если одним термином обозначаются несколько родственных явлений или к одному явлению применяются разные термины, вся система музыкально-теоретических представлений студента оказывается расплывчатой. На этом фоне некорректное употребление словесных пар «мелодия и гармония» в значении «мелодия и аккомпанемент» или «гармония и полифония» в значении «гомофония и полифония» из обыденной речи проникает в курсовые и выпускные квалификационные работы. Вот почему выстраивание однозначной и логически упорядоченной понятийной системы в такой области знания, как гармония, является не только музыкально-ведческой задачей, но и актуальной проблемой педагогики музыкального образования.

Можно указать по крайней мере две причины сложившейся противоречивой ситуации в области терминологии. Одна из них заключается в том, что фундаментальные положения ранее утвердившихся в общественном сознании учений о гармонии не стали объектами радикальной критической рефлексии и проникли в новые идеи как скрытые анонимные нетематизированные предпосылки. Критике подвергались конкретные *способы обоснования* отдельных явлений и закономерностей (терцовой структуры аккордики, равноправия мажора и ми-

нора и др.), но с позиций традиционных представлений о гармонии в целом. В XXI веке Т. С. Бершадская приняла конкретные шаги в направлении ревизии накопившихся в науке и педагогической практике стереотипов: («можно посоветовать, однако, при использовании термина самого, казалось бы, устоявшегося, самого обиходного... задуматься над вопросом: а применим ли данный термин, соответствует ли он современному состоянию музыкальной системы?» [7, с. 12]), но дефиниция гармонии в музыке в этом исследовании не рассматривается.

Вторая причина связана с тем, что на современном этапе гармония в музыке по-прежнему изучается в духе позитивистской философской линии как предпосланная данность и обосновывается, соответственно, акустико-математическими, психофизиологическими или социологическими закономерностями.

Традиция поверять алгеброй гармонии восходит к временам античности. Ещё в XIX веке автор этой метафоры А. С. Пушкин, вложив её в уста Сальери, предсказал ограниченность потенциала подобного метода: красота, стройность и смелость музыки Моцарта, озарённой божественным вдохновением, оказываются непостижимыми для рационального расчёта.

Акустико-математические закономерности, опосредуемые на психофизиологическом уровне, могут быть рассмотрены лишь как некий горизонт потенциальностей, комплекс предпосылок. История музыки показывает, что из числа известных человечеству акустических закономерностей в музыке каждой конкретной исторической эпохи использовалась

только ограниченная их часть. Объяснить такую избирательность исходя из природных закономерностей невозможно.

Естественно-природные свойства интервалов, как и физиологические реакции на них, не менялись с момента возникновения самой музыки, в то время как гармония эволюционировала самым существенным образом. Ряд явлений, широко представленных в художественной практике, вообще никак не выводится из натурального звукоряда, достаточно указать на минорное трезвучие.

Столь же тщетны попытки обосновать гармонию на основе психологических концепций. Объективное идеально-логическое содержание мышления не тождественно субъективному, реально-психологическому его процессу. Исследуя соотношение феноменов консонирования и диссонирования, Ю. Н. Холопов приходит к выводу, что математический и акустический подходы не позволяют обосновать точку их разграничения, а психофизиологический подход грозит скатыванием в субъективизм [3].

Для того чтобы освободиться от власти накопившихся стереотипов, необходимо вернуться к истокам категории «гармония», которая возникла в глубокой древности. В 60–70-е годы прошлого века данная категория в историко-эстетическом аспекте разрабатывалась А. Ф. Лосевым и В. П. Шестаковым [8; 9]. Выявленный ими смысл этого понятия, восходящий к античной традиции, – единство многообразия и многообразие единства – был активно воспринят отечественным музыковедением. Но на современном этапе конкретное содержание термина «гармония» в фи-

лософско-эстетическом аспекте уже нельзя рассматривать в духе пифагорейцев как синоним красоты, пропорциональности, меры, симметрии. По своему смыслу эта категория обозначает органичное соединение разнообразных, даже взаимно противоречащих элементов. При этом, действительно, возникает ощущение красоты, пропорциональности, меры, симметрии, но не как данность, а как результат. Каждый из элементов в отдельности может как соответствовать, так и не соответствовать перечисленным критериям. Вопрос в том, образуют ли они единую структуру или остаются аморфным конгломератом.

Применительно к музыкальному искусству понятие «гармония» в каждую конкретную историческую эпоху наполнялось специфическим для неё содержанием, что неоднократно отмечалось в музыковедческих исследованиях [2; 4; 10]. Особо следует отметить подход Ю. Н. Холопова [3] к изучению этого вопроса в контексте последовательно структурированной методологической системы анализа категории «гармония»: спектр значений в науке и практике – этимология – мифологические представления – философский аспект – эстетический аспект – музыкально-теоретический аспект – музыкально-исторический аспект.

Опираясь на перечисленные исследования, можно сделать вывод, что категория гармонии в музыке всегда позиционировалась как *универсальная*, но отражала *конкретный* исторический способ воплощения рассмотренной выше первичной интенции эстетической гармонии. Не стало исключением и Новое время. В XVIII–XIX веках понятие гармонии было соединено с категорией аккорда, и на-



столько неразрывно, что эти дефиниции до сих пор иногда употребляются в качестве синонимов.

Способствовало некоторой догматизации локальной на историческом фоне теории и то, что именно на этом этапе учение о гармонии стало не только частью практического руководства по композиции, но и самостоятельным разделом в системе музыкознания, а также отдельной учебной дисциплиной. В качестве начальной точки становления последней Т. С. Бершадская [11] с некоторой долей условности рассматривает 1802 год, когда был издан учебник Шарля Кателя (Ch. S. Catel) *“Traite d’harmonie adopté par le Conservatoire pour servir à l’étude dans cet établissement”*.

Внеисторичность учебного курса гармонии, сформированного на рубеже XVIII–XIX веков, была связана с абсолютизацией музыкальной практики Нового времени, в какой-то мере неизбежной в условиях образовательного процесса.

Во-первых, теоретические положения, появившиеся когда-то в результате напряжённой интеллектуальной деятельности, стали предметом освоения в качестве готового и остановленного в своём развитии знания. Но истины, преподносимые преподавателями как относительные, студенты на этапе формирования их мировоззрения, в силу своего доверия авторитетам и недостаточной широты кругозора, принимают как абсолютные.

Во-вторых, подавляющее большинство профессиональных музыкантов после завершения образования не занимаются собственно научной деятельностью, не подвергают рефлексии полученные в юности теорети-

ческие знания, а продолжают их воспроизводить в общении с коллегами и учениками независимо от процессов, происходивших в искусстве, и тенденций в музыковедении.

Однако и музыковеды вынуждены постоянно искать компромисс между стремлением объяснить актуальную практику и необходимостью оставаться в поле общепринятых представлений. В результате к началу XX века классическая система гармонии по-прежнему рассматривалась как высшее достижение в этой области, позволявшее создавать всё новые шедевры лишь на её основе, произведения предшествующих эпох оценивались как небезынтересные опыты на пути познания Истины. Суровая критика ожидала «новое искусство». Самобытные, индивидуально найденные творческие решения в области средств музыкальной выразительности (в том числе и в гармонии), ознаменовавшие вторую половину XIX века и приумноженные в следующем столетии, оказались для данной концепции камнем преткновения.

Неудивительно, что некоторые особенности гармонии уходящей эпохи (конкретные формы аккорда, лада и т. п.) признавались всеобщими закономерностями, в то время как закономерности действительно всеобщие (например, функциональная дифференциация элементов) были объявлены её уникальными свойствами – в противовес весьма широко понимаемой «атональности». Русская музыковедческая мысль начала XX века генерировала ряд смелых новаторских идей (теория ладового ритма Б. Л. Яворского [12] и др.), но они далеко не сразу получили признание в силу ряда исторических причин, на-



ходящихся за пределами как искусства, так и науки. По замечанию Т. С. Бершадской, «до сих пор термины, возникшие на основании характеристики сложившихся в этой (мажоро-минорной. – Б. И.) системе структур, продолжают использоваться в науке и учебной практике как якобы абсолютно и во все времена действенные, с трудом уступая (а в педагогической практике, особенно в начальном и среднем звене музыкального образования, часто и не уступая) место терминам более широкого значения» [7, с. 7].

В культуре XX века сложилась совершенно уникальная в историческом масштабе ситуация цивилизационного плюрализма. Искусство всех времён, народов и социальных слоёв, даже далеко отстоящих друг от друга, сошлось в едином пространстве художественной практики, в которой формируется глобальный гипертекст. Гармония в музыке оказалась многоликой, разные системы уже не сменяли друг друга последовательно, а сосуществовали в единовременности, и это относилось не только к активно возрождаемой старинной музыке, но и к самой современной. Музыковеды оказались перед выбором: либо признать ограниченность традиционного представления о гармонии, либо согласиться с отсутствием гармонии в некоторой части музыки, имеющей, тем не менее, определённую художественную ценность.

Можно выявить следующие тенденции в разрешении этого противоречия. Первая из них направлена на ограничение круга изучаемых явлений теми, которые укладываются в представления о гармонии, сложившиеся в классико-романтическую эпоху (сюда входит и «тональная» музыка

XX века), и отсечение всех остальных как художественно неполноценных. Показательно, что народное музыкальное творчество рассматривается сквозь призму композиторских обработок и «претворения традиции». В собственно аутентичном фольклоре внимание уделяется элементам, сходным с явлениями классической гармонии или якобы предвосхищающим их. Такая точка зрения представлена в «Теоретическом курсе гармонии» С. С. Григорьева [13]. Бесперспективность этого подхода и для науки, и для педагогики музыкального образования слишком очевидна, чтобы её доказывать.

Вторая тенденция основана на предположении, что гармония каждой исторической эпохи может быть понята адекватно на основе существовавших в то время теоретических представлений. Соответственно, стали появляться локальные учебные дисциплины. Сначала это была «Современная гармония» [4], а затем и другие специализированные курсы [14]. Однако такой подход противоречит направленности современного музыкально-теоретического образования на междисциплинарную интеграцию как основу его содержательного единства. Кроме того, теоретическое представление о гармонии в музыке не может формироваться как сумма разных исторических представлений о ней.

Третья тенденция связана с попытками «модернизировать» традиционную теорию, сделать её пригодной к объяснению явлений, выходящих за пределы классико-романтической тональной системы. Для этого предлагается отказаться от постулата об обязательности терцового принци-

па строения аккордов, от понимания функциональности только как отношений трезвучий главных ступеней, от признания приоритета мажорного и минорного наклонений перед другими и диатоники перед хроматикой.

Стремление переосмыслить положения традиционного учения о гармонии в свете современной художественной практики прослеживается в воззрениях Л. А. Мазеля [1], который, впрочем, не даёт определение этого феномена. Из ряда формулировок, предлагаемых другими авторами, наибольший интерес представляет уровневая система М. И. Ройтерштейна: «Гармония есть область выразительных средств музыки, основанная на закономерном объединении тонов в созвучия, созвучий в последовательности, последовательностей в целостную форму» [15, с. 8].

Очевидно, что это ясное и лаконичное определение создано в расчёте на его применение в образовательном процессе. Однако в нём отсутствует указание на возможность объединения *тонов в последовательности*. Как отмечает Е. Б. Трёмбовельский, привязка категории «гармония» к фактурной вертикали в какой-либо форме не позволяет распространить его на область «монодии... и таких видов современной ткани... в которых не всегда можно вычленить созвучия и тем более аккорды как структурно стабильные единицы» [6, с. 197]. В целом компромиссный характер данного подхода не позволяет избежать внутренних противоречий в создаваемых категориальных системах.

Четвёртая тенденция направлена на локализацию традиционного понятия «гармония» применительно к тем явлениям, которые в него укладываются,

и расширение поля научного знания, а также соответствующей учебной дисциплины за счёт выдвижения на первый план других категорий. Такой подход, представленный в трудах Т. С. Бершадской [2], несомненно, оказался очень продуктивным в научном аспекте и позволил создать целостную, законченную авторскую концепцию учебного курса, охватывающего музыкальную культуру от древнейших фольклорных текстов до российского музыкального авангарда эпохи постмодернизма. Важнейшей характерологической чертой этого исследования является акцентирование антропогенной природы музыки: «Не система рождает музыку, а музыкальная интонация, музыкальное высказывание рождает систему, которая... через эту живую интонацию воспринимается интуитивно слушателем» [7, с. 13].

Однако учёный и педагог не всегда имеют возможность изменять учебный план, поэтому дисциплина, в центре содержания которой стоят теории лада и склада, по-прежнему называется «гармония». На это противоречие обращает внимание Е. Б. Трёмбовельский [6], но всё-таки данное обстоятельство носит скорее формальный характер. Более существенно, что в результате сведения музыкально-теоретической категории «гармония» всего лишь к обозначению одного из логических принципов организации музыкальной фактуры утрачивается связь с её первичной эстетической интенцией.

Пятая тенденция, представленная в исследованиях Ю. Н. Холопова, как раз и направлена на возвращение на качественно новом витке диалектической спирали к античной

целостности философско-эстетического и музыкально-теоретического аспектов категории гармонии с той лишь разницей, что мыслители древности имели в виду имманентную их эпохе систему музыкально-художественных средств.

По мнению учёного, «музыкальная гармония по сути своей есть проекция общего понятия гармонии на область звуковысотных отношений, которая включает наиболее специфичные для музыки (то есть отличающие её от других видов искусств) художественные средства» [3, с. 12]. Однако это определение становится понятным только в контексте концепции в целом и нуждается в комментариях, тем более что в дальнейшем рассматривается «гармония как духовная субстанция музыкального произведения» [Там же, с. 106], «как смысловое, эстетически-содержательное начало музыки» [Там же], а в качестве предмета исследования и освоения в учебном курсе предполагается «не всеобщая гармония мира, а *звуковысотная структура музыки*» [Там же, с. 13].

Вопрос о том, что именно система фиксированных и упорядоченных звуковысотных отношений определяет специфику музыки как среди других видов искусства, так и явлений всего окружающего мира, детально исследован Л. А. Мазелем [1] ещё в начале 70-х годов прошлого столетия. Но на рубеже XX и XXI веков проблема «музыкального и внемузыкального в музыке» получила дальнейшее развитие в концепции «специального» и «неспециального» музыкального содержания, разработанной В. Н. Холоповой [16]. Первое из них выражает исключительную специфику музыки, а второе отражает всё многообразие её связей

с жизнью. Музыковед характеризует специальное содержание музыки как всегда положительное, и ключевой категорией для его описания является эстетическая гармония.

Таким образом, гармония предстаёт именно тем аспектом музыки, в котором соединяются исключительная специфика этого вида искусства и его специальное содержание, что и отражено в приведённом выше определении Ю. Н. Холопова. Этому соответствует ещё одна характеристика феномена: «гармония – это техника (искусство) благозвучия» [3, с. 12].

Однако в описаниях диады «специальное – неспециальное музыкальное содержание» присутствует некоторое противоречие. Если «специальное» содержание «гомогенно» и всегда положительно, то оно повторяется из произведения в произведение, заранее известно слушателю и, следовательно, не представляет для него интереса. Показательно, что в исследованиях В. Н. Холоповой «специальному содержанию» уделяется обычно один-два абзаца, не считая анализа музыкальных примеров, иллюстрирующих тезис о его однозначной позитивности, в то время как «неспециальному» – несколько страниц. Получается, что сущность музыки гораздо менее значима, чем внемузыкальная составляющая.

Данное противоречие снимается при возвращении к первичной интенции гармонии. В этом случае ядром специального содержания музыки должна быть уникальная для каждого художественного текста логическая структура, которая позволяет соединить несоединимое в эстетическом качестве гармонии. Чем больше разнообразного сливается в едином, тем

эта структура изысканней и интересней. В реальной творческой практике гармония в музыке нередко соединяет упорядоченную, «нормативную» логику с отклонениями от неё, которые в силу своей единичности не изменяют структуру, но вместе с последней участвуют в образовании особой, отмеченной неповторимой индивидуальностью системы (один из наиболее ярких образцов – хоралы И. С. Баха). Вот почему именно анализ гармонии представляется студентам наиболее трудоёмкой областью учебной деятельности.

Из предыдущего положения также следует вывод о том, что категория «гармония» не есть синоним «благозвучия». Например, для кульминации первой части Третьей симфонии Л. Бетховена это, по-видимому, не самое удачное определение, хотя и здесь никто не будет отрицать присутствие гармонии. В соответствии с первичной интенцией данного феномена как эстетического качества, гармония в музыке исключает однородность, она есть не просто сумма «благих» эстетических характеристик или надстройка над ними, а способ соединения «блага» с его противоположностью, владение которым требует от композитора высокого уровня профессионализма. Из сказанного становится ясным, почему в рамках учебного курса так трудно сформулировать критерии ценности в отношении гармонии как в эстетическом, так и в узком музыкально-теоретическом смыслах.

Концепция гармонии Ю. Н. Холопова является атомистической, но в качестве атомов рассматриваются не отдельные звуки, а интервалы как отношения тонов («исходное, элементарное высотное отношение, своего

рода “гармонический атом”, есть интервал» [3, с. 15]). Каждый интервал можно описать категориями математики и физики (акустики), а его воздействие на субъекта рассмотреть как физиологический и психологический аспекты.

Звуковысотная структура становится универсальной точкой отсчёта для рассмотрения других дефиниций. Звукоряд, лад, аккорд, тональность и модальность исследуются как разные звуковысотные структуры и как формы проявления гармонии. Тем самым снимаются свойственные другим концепциям противоречия, связанные с разграничением и взаимным соотношением этих категорий. Гармония как звуковысотная структура, состоящая из интервалов-атомов, оказывается доступной для объективного научного анализа не только в музыкальных произведениях любых исторических эпох, но и в художественных текстах, представляющих образцы фольклора и канонических импровизаций разных национальных культур.

И всё же субъекту в этой концепции отводится функция носителя психофизиологических реакций на предпосланные ему акустические явления, существующие независимо от его воли. «Духовная субстанция», «смысловое, эстетически-содержательное начало» материализуются как бы сами по себе. Антропогенная природа музыки, конечно, подразумевается по умолчанию, однако не становится начальным звеном логической цепи. Для того чтобы изменить эту ситуацию, гармонию в музыке есть основания рассматривать не с позиций музыковеда, который является квалифицированным слушателем, а с позиций композитора.

Исследуя творчество московских композиторов 80-х годов, В. С. Ценова приходит к выводу, что в современной музыке нецелесообразно говорить отдельно о гармонии, полифонии и т. д., поскольку для композитора реально существуют категории «интонационный материал» (или просто «материал»), «техника» и «форма» [17]. На самом деле объекты, выражаемые этими категориями, существовали для композиторов всегда, но только в эпоху машинной промышленности эфемерный мир звуков оказался в пространстве между «материалом» и «техникой».

Находясь в ситуации «чистого листа», композитор совершает феноменологическое эпохé: отказывается от каких-либо суждений о существовании гармонии, полифонии, да и музыки в целом, поскольку, в отличие от музыковеда, не открывает, а *создаёт законы музыкального мироздания*. Он порождает интонационные системы гармонии, фактуры, музыкальной формы, ритма, мелоса как лексические единицы, выражающие музыкальное содержание и являющиеся частями этого содержания.

Но содержание музыки есть субстанция идеальная, и в число его элементов не входят ни звуковысотная структура как акустические отношения тонов, ни даже опосредующие её психофизиологические реакции. Точно так же химический состав, кристаллическая структура, удельный вес, плотность и прочие природные характеристики куска мрамора не входят в художественное содержание скульптуры, хотя оно во многом определяется способностью этого материала быть на просвет прозрачным и светиться подобно человеческому

телу. На примере скульптуры так же легко понять, что психофизиологические реакции реципиента не являются частью её содержания.

Исследуя онтологию музыки, существенно отличающуюся от бытийности изобразительного искусства, Р. Ингарден приходит к признанию «музыкального произведения за чисто интенциональный предмет, источником возникновения которого является некоторый реальный предмет, так же как и основой его дальнейшего существования ряд других реальных предметов» [18, с. 529]. В этом контексте философ выявляет звуковые и незвуковые компоненты музыкального произведения [Там же]. К последним относятся «“формы” отдельных звуковых сочетаний» [Там же, с. 497], являющиеся «структурами сложных образований высшего порядка, которые в своей основе имеют некое множество звуков» [Там же, с. 500]. Звуковые компоненты рассматриваются как форма чувственно воспринимаемого воплощения незвуковых.

В музыковедении эквивалентом «незвуковых компонентов» является категория «интонация». Но в исследованиях по гармонии (в том числе Т. С. Бершадской и Ю. Н. Холопова) этим термином обозначаются преимущественно мелодические обороты или мелодические формулы. Однако значение данной дефиниции в контексте размышлений её автора Б. В. Асафьева о природе музыки, безусловно, предполагает более универсальное понимание – любые отношения тонов (не только в мелодии), наделяемые некоторым смыслом [19]. Выявив различие между звуком (природный феномен) и тоном (феномен музыкально-эстетический), Б. В. Аса-

фьев открывает путь для понимания бытийной основы интонации как соотношения в сознании композитора, исполнителя, слушателя полученных в результате психофизиологического опосредования качеств тонов (а не физических свойств звуков).

Можно сделать вывод, что гармоническое мышление оперирует не звуковысотными структурами, а коррелятивными им феноменами сознания. Такой подход означает отказ от принципа акустической детерминированности гармонии в музыке. Разумеется, звуковысотные структуры как материальные носители идеальной информации сами по себе поставляют также некую собственную информацию, обусловленную объективными акустическими закономерностями и опосредуемую на психофизиологическом уровне. Но в процессе конституирования системы гармонии как феномена сознания эти закономерности учитываются весьма избирательно в соответствии с первичной интенцией эстетической гармонии, конкретное содержание которой варьируется в социально-историческом контексте. Поэтому для описания сущности гармонии в музыке необходимо ввести ещё одну категорию – *«гармоническая структура»*, понимаемую как относительно устойчивый способ связи элементов сложного целого.

Элементами гармонической структуры являются феномены сознания, корреляты которых – опосредуемые на психофизиологическом уровне высотные отношения тонов или образованных из них групп. Таким образом, целесообразно говорить о двух уровнях гармонических структур.

На первом из них формируются *простые* гармонические структуры,

«звуковым компонентом» которых являются *отношения* отдельных тонов (но не совокупность самих тонов, а тем более звуков). Простые гармонические структуры предстают для чувственного восприятия как интервальные комплексы.

На втором уровне в результате взаимодействия простых гармонических структур формируются *сложные*. К простым гармоническим структурам можно отнести звукоряд, лад и аккорд, к сложным – тональные и модальные структуры, но обоснование такой классификации должно быть предметом отдельного исследования.

Принцип структурности предполагает не только наличие элементов, но также связи между ними, реализуемые в процессе их функционирования. На философском уровне все отношения элементов структуры сводятся к двум принципам – координация как отбор и упорядочение и субординация, предполагающая функциональную дифференциацию и соподчинение. И координация, и субординация осуществляются в соответствии с определённым принципом, которым для гармонических структур является конкретный социально-исторический смысл первичной интенции гармонии как эстетического качества.

В конечном счёте выстраивается следующая формулировка:

**гармоническая структура есть координация и субординация на основе конституируемого в социально-историческом контексте предметного смысла эстетической гармонии особых феноменов сознания, корреляты которых – опосредуемые на психофизиологическом уровне высотные отношения тонов или образованных из них групп.**



Гармонические структуры как феномены сознания подвижны и находятся в постоянном взаимодействии не только в рамках системы гармонии, но и с элементами других интонационных систем – фактурой, формой, ритмом, мелосом. Разумеется, как отмечает Ю. Н. Холопов [3], фактура, форма и другие элементы не являются частями гармонии, как и наоборот, но во многом обуславливают её существование, проявляются как аспекты её чувственно воспринимаемой пространственно-временной реализации. Метафорически фактура, форма, ритм и мелос – среда обитания гармонии в музыкально-теоретическом смысле. В связи с этим их целесообразно рассматривать как *внешнегармонические факторы*.

Из сказанного выше, с учётом принципа единства структурности и процессуальности, можно сделать вывод, что **гармония в музыке как интонационная система есть процесс становления, развёртывания и взаимодействия гармонических структур между собой и с внешнегармоническими факторами**.

Предлагаемое определение гармонии в музыке имеет ряд последствий для музыкально-теоретического образования, включая переосмысление цели учебного курса, ревизию терминологии, изменение оценочной системы. Неизбежны также некоторые коррективы в соотношении различных форм учебной деятельности студентов. Прежде всего, это касается сочинения музыки как педагогической технологии. Именно в процессе создания музыкальных текстов студент получает возможность в полной мере осознать себя в качестве субъекта, конституирующего пред-

метный смысл гармонии, и посредством этой деятельности понять логику гармонического мышления композиторов различных эпох.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мазель, Л. А. Проблемы классической гармонии [Текст] / Л. А. Мазель. – М. : Музыка, 1972. – 616 с.
2. Бершадская, Т. С. Лекции по гармонии [Текст] / Т. С. Бершадская. – 3-е. изд. – СПб. : Композитор, 2005. – 268 с.
3. Холопов, Ю. Н. Гармония: теоретический курс [Текст] / Ю. Н. Холопов. – СПб. : Лань, 2003. – 544 с.
4. Гуляницкая, Н. С. Введение в современную гармонию [Текст] / Н. С. Гуляницкая. – М. : Музыка, 1984. – 256 с.
5. Ханнанов, И. Дмитри Тимощко. Геометрия музыки. Гармония и контрапункт в расширенной общей практике. – Нью-Йорк : Изд-во Оксфордского университета, 2011 [Текст] / И. Ханнанов // Проблемы музыкальной науки. – 2011. – № 2. – С. 143–144.
6. Трёмбовельский, Е. Б. Чему учить студентов? Современные проблемы гармонии: дискуссии и решения [Текст] / Е. Б. Трёмбовельский // Проблемы музыкальной науки. – 2010. – № 1. – С. 191–198.
7. Бершадская, Т. С. Современная терминология как наследница мажорно-минорной системы [Текст] / Т. С. Бершадская // Opera musicologica. – 2015. – № 1 (23). – С. 5–16.
8. Лосев, А. Ф., Шестаков, В. П. История эстетических категорий [Текст] / А. Ф. Лосев, В. П. Шестаков. – М. : Искусство, 1965. – 374 с.
9. Шестаков, В. П. Гармония как эстетическая категория: Учение о гармонии в истории эстетической мысли [Текст] / В. П. Шестаков. – М. : Наука, 1973. – 256 с.
10. Холопов, Ю. Н. Музыкально-теоретические системы [Текст] : учебник для историко-теоретических и композиторских факультетов музыкальных вузов / Ю. Н. Холопов, Л. В. Кириллина,



- Т. С. Кюрегян, Г. И. Лыжов, Р. Л. Поспелова, В. С. Ценова. – М. : Композитор, 2006. – 632 с.
11. Бершадская, Т. С. Нетрадиционные формы письменных работ по гармонии в консерваториях [Текст] / Т. С. Бершадская. – Л. : Музыка, 1982. – 72 с.
12. Яворский, Б. Л. Упражнения в образовании схем ладового ритма [Текст, ноты] / Б. Л. Яворский. – Ч. 1. – 2-е изд. – М. : Музсектор, 1928. – 56 с.
13. Григорьев, С. С. Теоретический курс гармонии [Текст] / С. С. Григорьев. – М. : Музыка, 1981. – 479 с.
14. Банникова, И. И. Гармония и музыкальная форма эпохи барокко [Текст]: учеб. пособие для студентов направления подготовки 073100 «Музыкально-инструментальное искусство» / И. И. Банникова // Гуманизация образования. – 2013. – № 5. – С. 29–30.
15. Ройтерштейн, М. И. Введение в анализ гармонии [Текст]: учеб. пособие / М. И. Ройтерштейн ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М. : Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. – 87 с.
16. Холопова, В. Н. Опыт вхождения в теорию музыкального содержания [Текст] / В. Н. Холопова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 9. – Ч. 3. – С. 442–446.
17. Ценова, В. С. К теории современной музыкальной композиции (на материале советской музыки) [Текст] / В. С. Ценова // Советская музыка. – 1991. – № 9. – С. 81–86.
18. Ингарден, Р. Исследования по эстетике [Текст] / Р. Ингарден ; пер. с польск. А. Ермилова и Б. Фёдорова ; ред. А. Якушева ; предисл. В. Разумного. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1962. – 572 с.
19. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс [Текст] / Акад. Б. В. Асафьев (Игорь Глебов); [Ред., вступ. статья и коммент. Е. М. Орловой]. – Кн. 1–2. – Л. : Музгиз. [Ленингр. отд-ние], 1963. – 378 с.
2. Bershadskaya T. S. *Lektsii po garmonii*. 3-e. izd. St. Petersburg: Kompozitor, 2005. 268 p. (in Russian)
3. Kholopov Yu. N. *Garmoniya: teoreticheskij kurs*. St. Petersburg: Lan', 2003. 544 p. (in Russian)
4. Gulyanitskaya N. S. *Vvedenie v sovremennuyu garmoniyu*. Moscow: Muzyka, 1984. 256 p. (in Russian)
5. Khannanov I. Dmitri Timoshko. *Geometriya muzyki. Garmoniya i kontrapunkt v rasshirennoj obshchej praktike*. New York: Izd-vo Oksfordskogo universiteta, 2011. In: *Problemy muzykal'noj nauki*. 2011. No. 2, pp. 143–144. (in Russian)
6. Trembovel'skij E. B. *Chemu učit' studentov? Sovremennye problemy garmonii: diskussii i resheniya*. In: *Problemy muzykal'noj nauki*. 2010. No. 1, pp. 191–198. (in Russian)
7. Bershadskaya T. S. *Sovremennaya terminologiya kak naslednitsa mazhorno-minornoj sistemy*. In: *Opera musicologica*. 2015. No. 1 (23), pp. 5–16. (in Russian)
8. Losev A. F., Shestakov V. P. *Istoriya esteticheskikh kategorij*. Moscow: Iskusstvo, 1965. 374 p. (in Russian)
9. Shestakov V. P. *Garmoniya kak esteticheskaya kategoriya: Uchenie o garmonii v istorii esteticheskoy mysli*. Moscow: Nauka, 1973. 256 p. (in Russian)
10. Kholopov Yu. N. *Muzykal'no-teoreticheskie sistemy: uchebnik dlya istoriko-teoreticheskikh i kompozitorskikh fakul'tetov muzykal'nykh vuzov*. Moscow: Kompozitor, 2006. 632 p. (in Russian)
11. Bershadskaya T. S. *Netraditsionnye formy pis'mennykh rabot po garmonii v konservatoriyakh*. Leningrad: Muzyka, 1982. 72 p. (in Russian)
12. Yavorskij B. L. *Uprazhneniya v obrazovanii skhem ladovogo ritma*. Part 1. 2-e izd. Moscow: Muzektor, 1928. 56 p. (in Russian)
13. Grigor'ev S. S. *Teoreticheskij kurs garmonii*. Moscow: Muzyka, 1981. 479 p. (in Russian)
14. Bannikova I. I. *Garmoniya i muzykal'naya forma epokhi barokko: ucheb. posobie dlya studentov napravleniya podgotovki 073100 "Muzykal'no-instrumental'noe iskusstvo"*. In: *Gumanizatsiya obrazovaniya*. 2013. No. 5, pp. 29–30. (in Russian)

## REFERENCES

1. Mazel' L. A. *Problemy klassicheskoy garmonii*. Moscow: Muzyka, 1972. 616 p. (in Russian)

15. Rojtershtejn M. I. *Vvedenie v analiz garmonii*: ucheb. posobie. Moscow: Izd-vo MGPI im. V. I. Lenina, 1984. 87 p. (in Russian)
16. Kholopova V. N. Opyt vkhozhdeniya v teoriyu muzykal'nogo sodержaniya. In: *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovanij*. 2016. No. 9. Part 3, pp. 442–446. (in Russian)
17. Tsenova V. S. K teorii sovremennoj muzykal'noj kompozitsii (na materiale sovetskoj muzyki). In: *Sovetskaya muzyka*. 1991. No. 9, pp. 81–86. (in Russian)
18. Ingarden R. *Issledovaniya po estetike*. Per. s pol'sk. A. Ermilova i B. Fyodorova. Red. A. Yakusheva. Predisl. V. Razumnogo. Moscow: Izd-vo inostrannoj literatury, 1962. 572 p. (in Russian)
19. Asaf'ev B. V. *Muzykal'naya forma kak protsess*. Red., vstup. stat'ya i komment. E. M. Orlovoj. Kn. 1–2. Leningrad: Muzgiz. 1963. 378 p. (in Russian)

# АКУСТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ КОНСОНАНСА И ДИССОНАНСА КАК ОДНА ИЗ СТЕРЖНЕВЫХ ЛИНИЙ В УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ»

**И. Н. Одинокова,**

Московский педагогический государственный университет

**Аннотация.** В предлагаемой статье рассматриваются некоторые пути оптимизации процесса освоения музыкально-теоретических дисциплин на музыкальном факультете. Один из них связан с выявлением универсальных закономерностей, позволяющих высветить особенности, свойственные целому ряду явлений. В этом контексте такие темы учебной дисциплины «Основы музыкально-теоретических знаний», как «Натуральный звукоряд», «Интервал», могут стать сквозными. В этом случае с большей очевидностью для студентов прослеживается взаимосвязанность основных закономерностей ранних форм полифонии и основ гармонии. В конечном счёте это позволяет усилить внутреннее единство и логическую выстроенность учебного курса.

**Ключевые слова:** предметы музыкально-теоретического цикла, оптимизация процесса обучения, обертоновый ряд, интервал.

**Abstract.** This article discusses some ways to optimize the development process of the musical-theoretical subjects in the music department. One of them is associated with the identification of universal laws that allow highlighting the features characteristic of a variety of phenomena. In this context the topics of the discipline “Fundamentals of Music Theory Knowledge”, as “Natural Scale”, “Interval”, can be crosscutting. In this case, most obviously for students traced the interconnectedness of the basic laws of the earliest forms of polyphony and the foundations of harmony. Ultimately it enables us to strengthen internal unity and a logical alignment of the course.

**Keywords:** cycle of musical-theoretical subjects, the optimization of the learning process, the overtone series, interval.

Учитель музыки в школе, как известно, должен обладать качествами универсального музыканта, а значит, подготовка такого специалиста требует от преподавателей вуза соответствующих подходов. Некоторые важные составляющие профессионального мастерства будущего учителя музыки формируются в процессе освоения цикла музыкально-теоретических дисциплин, базирующихся на достижениях современного музыкознания.

В соответствии с актуальными тенденциями развития науки музыковедение обогащается достижениями смежных отраслей гуманитарного знания, такими как семиотика, синергетика, информатика и др. Всё это значительно расширяет горизонты познания музыки, однако может стать причиной избытка информации в учебном процессе, что заставляет педагогов-музыкантов задуматься о его оптимизации. Инновационные подходы к изучению искусства, в том числе и музыкального, предполагают использование межпредметных, интегративных и других методов. Что же касается содержания музыкально-теоретических дисциплин, то здесь оптимизация направлена на всё большее обобщение, выявление универсальных закономерностей, позволяющих высветить особенности, свойственные не только отдельным объектам, но и целому ряду явлений.

В этом ракурсе можно рассматривать учебную дисциплину «Основы музыкально-теоретических знаний», которая осваивается студентами на музыкальном факультете МПГУ. Она включает такие разделы, как элементарная теория музыки, полифония, анализ музыкальных произведений. Учитывая логику становления и раз-

вития многоголосия в истории западноевропейской музыки, целесообразно выстраивать тематический план данной учебной дисциплины, которая изучается в течение шести семестров именно в такой последовательности. Полагаем, что её ресурсы могут быть использованы гораздо эффективнее, если учитывать принципиальное единство содержания всех перечисленных разделов.

Само название учебной дисциплины говорит о том, что на каждом этапе происходит освоение теоретических основ музыки, без чего невозможно понять смысл музыкального произведения и то, как он воплощён. Это означает, что постижение содержания музыкального произведения происходит через понимание и освоение музыкального языка – задача, решаемая на протяжении всего периода освоения дисциплины, что также является началом, объединяющим её составляющие.

Подобный подход к изучению предметов музыкально-теоретического цикла предлагает А. И. Горемычкин, автор публикации, посвящённой вузовской подготовке учителя музыки. Он подчёркивает, что в данном контексте важно понимание «всего круга музыкально-теоретических дисциплин не как набора, а именно как цикла, органического единства этих дисциплин во всём богатстве их взаимообусловленности и перекрёстных связей» [1, с. 92]. Проблему содержательного единства музыкально-теоретического образования с позиций теории музыкальной интонации рассматривает также Б. Р. Иофис [2]. В данной же статье предполагается выявить некоторые конкретные направления в построении учебного курса как единого целого.

Комплекс дидактических единиц предмета «Основы музыкально-теоретических знаний» включает темы, которые могут быть рассмотрены в качестве «сквозных» в ряду предметов музыкально-теоретического цикла и которые помогают выявить универсальные закономерности, во многом определяющие сущность и логику музыкального развития.

В качестве примера рассмотрим тему «Натуральный звукоряд» из раздела элементарной теории музыки. В календарно-тематических планах этой дидактической единицы, к сожалению, отводится весьма скромное место, тогда как в самом строении обертонового ряда заложены основы многих других явлений, которые изучаются в рамках предмета «Основы музыкально-теоретических знаний».

Знакомство с натуральным звукорядом сводится в основном к раскрытию сущности такого важнейшего свойства музыкального звука, как тембр. Рассматривая эту тему, педагоги нередко ограничиваются объяснением физической природы данного феномена, обязывая студентов лишь выучить строение обертонового ряда. При этом, однако, не учитывается важность освоения этого явления для понимания других тем учебного курса.

Одной из них, основополагающей в разделе элементарной теории музыки, является тема «Интервал». Раскрывая её содержание и обосновывая классификацию интервалов исходя из оппозиции консонанс-диссонанс, также необходимо иметь в виду строение обертонового ряда, в котором заложены основы этой классификации, на что желательно обратить внимание обучающихся.

Интервалы прима и октава, как известно, в классической теории музы-

ки относятся к весьма совершенным консонансам, поскольку имеют простые математические отношения вершины с основным тоном (1:1 – унисон, 2:1 – октава), что определяет наибольшую степень слияния звуков. Поэтому закономерно, что они занимают первые места в обертоновом ряду.

Далее идут интервалы квинта и кварта – совершенные консонансы как интервалы, имеющие более сложные математические отношения вершины с основным тоном (3:2 – кварта, 4:3 – квинта). Значимость следующих интервалов в классификационном ряду исторически менялась на протяжении нескольких веков, как и отношение в музыкальной теории и практике к консонансу и диссонансу.

Понятия «консонанс» и «диссонанс» эволюционировали в силу ряда причин. В характеристиках «благозвучный интервал», «неблагозвучный интервал» (в чём и состоит основное слуховое отличие консонанса от диссонанса) могут учитываться различные стороны этого феномена. Ю. Н. Холопов выделяет следующие его аспекты: математический, физический, музыкально-физиологический и музыкально-психологический. Вместе с тем, как отмечает учёный, «слуховые впечатления “слитности” и “неслитности” звучания, “напряжённости” и спокойствия могут дать лишь относительные указания, а не абсолютно-определённые. <...> Поэтому в разные эпохи конкретная линия границы между консонансом и диссонансом устанавливалась в разных местах» [3, с. 13].

Ранние исследования в области изучения феномена консонанса и диссонанса (начиная с Пифагорейской школы) опирались на значение числа, связанного с математическим расчё-

том, определяющим частоту колебания различных участков источника звука в зависимости от их длины. Известно, например, суждение Пифагора о том, что свойства музыки в большой мере заключаются именно в числовых выражениях. А поскольку сама физическая природа звука указывала на порядок следования обертонов и образующихся из них созвучий, то интервал терция, представляющий более сложное математическое отношение вершины с основным тоном (4:5 – б.<sub>3</sub>, 5:6 – м.<sub>3</sub>), ещё долгое время считался диссонансом. И это было зафиксировано в музыкальной теории античности и Средневековья. Таким образом, согласно трактатам того времени, было принято, что консонансом следует считать интервалы прима, октава, квинта и кварта, которые производят эффект слитности, покоя и благозвучия.

В разделе «Полифония» при рассмотрении эволюции полифонического письма обучающиеся анализируют примеры раннего многоголосия. Этот вопрос достаточно подробно исследуется М. А. Румянцевой [4]. Но в её публикациях не затрагивается аспект взаимосвязи процесса освоения студентами многоголосия Средневековья с изучением других разделов предмета «Основы музыкально-теоретических знаний». Между тем и в этом случае весьма логичным и целесообразным будет обращение к закономерностям строения обертонового ряда.

Первые образцы многоголосного пения, которые вышли из недр профессиональной музыкальной среды, приписываются монаху Гуквальду из Сент-Амана (IX век). Они представляют собой такие примеры сочетания голосов, один из которых ведёт мело-

дию григорианского хорала, другой – движется по отношению к нему на расстоянии интервалов октава, квинта, кварта. Такой тип многоголосия позднее получил название органум. Если это соотношение голосов выдерживалось постоянно, то такой органум назывался параллельным, при эпизодическом появлении других интервалов – непараллельный органум. Интервалы терции и сексты, которые в современном понимании относятся к консонансам, в то время считались диссонансами и потому их употребление было под запретом.

Можно полагать, что средневековые музыканты при отборе благоприятных созвучий для многоголосных сочинений опирались больше на теорию, нежели на пока ещё формирующуюся практику. Об этом свидетельствуют высказывания историков музыки: «Прежде чем музыка достигла твёрдого обладания истинно гармоническим искусством, она должна была пройти долгую и строгую школу, причём не обошлось без заблуждений и односторонностей. Так как она выросла в недрах церкви и в латинской литургии изучила свой первый язык, то она нашла и дальнейшее, сначала чисто теоретическое развитие и школьное основание в монастырях – почти единственном источнике образованности в Средних веках» [5, с. 8].

В других образцах многоголосной музыки этого периода, например в творчестве французских композиторов Леонина и Перотина, встречаются примеры с более свободным движением голосов, однако в наиболее ответственных участках формы (начало и конец музыкальной фразы) голоса соединяются, преимущественно образуя совершенные консонансы.

Таким образом, интервал терция в музыке Средневековья очень неспешно завоёвывал статус консонанса. Сначала он обратил на себя внимание как мелодический интервал в одноголосных образцах музыки (многочисленные примеры сочинений трубадуров, труверов и других светских музыкантов). Такое положение обеспечивало ему то, что терция начинала занимать позицию устоя. В связи с появлением рифмованных текстов в лирических композициях, в музыке также стали возникать регулярные акценты, появилось понятие музыкального метра, размера. Интервал терция в его мелодическом значении начал часто использоваться на сильных долях, благодаря чему он всё более стал восприниматься как устойчивый, благозвучный.

В многоголосии того времени пока ещё не наблюдается серьёзных перемен в отношении употребляемых в нём созвучий. Даже в светской музыке движение голосов остаётся пока в существующих рамках строгих правил теории. Кондукт – любимый жанр Средневековья, мотет и другие композиции, а также их многочисленные примеры являются тому свидетельством. Разнообразие и свобода в этих композициях достигаются в большей мере с помощью ритма благодаря изобретённой к тому времени мензуральной нотации. И только потом, по мере всё большего осмысления эстетической функции музыкального искусства, теория и практика стали по-другому относиться к эстетике многоголосия.

Таким значительным периодом в истории музыки явилась эпоха Ars Nova, когда музыканту позволялось быть более свободным в выборе средств для творческого самовыраже-

ния. Этому в значительной мере способствовало и появление в искусстве целого пласта музыкально-поэтической лирики. В эпоху Ars Nova терция почти полностью обрела статус консонанса, что позволило ей занимать позицию устоя в начале и в конце музыкальных фраз. Более того, Филипп де Витри, французский музыкант, автор музыкально-теоретического трактата “Ars Nova”, давшего название целой эпохе, «настаивал на запрещении ходов параллельными октавами и квинтами в многоголосии, протестуя против архаичности подобных звучаний» [6, с. 94] и отдавая предпочтение несовершенным консонансам.

Другой значительный музыкальный теоретик эпохи Ars Nova итальянец Маркетто Падуанский впервые высказывался о красоте музыки, поддерживая стремление к большей выразительности и гибкости мелодии, что заметно отличало лирику эпохи Ars Nova от образцов средневекового искусства. Однако наряду с этим в его высказываниях, приведённых в исследовании Л. Шевалье, ещё заметно ощущение восторженности восприятия музыки в связи с числовыми отношениями, лежащими в её основе: «...кварта – не просто консонанс, но консонанс божественный, потому что он заключает в себе священную четверичность (4 времени года, 4 язвы мира, 4 стихии, 4 Евангелия)» [7, с. 15].

Наиболее известные сочинения этого времени принадлежат перу итальянского композитора Франческо Ландини и французского композитора Гийома де Машо. Продолжая традиции трубадуров и труверов XIII века, эти композиторы демонстрируют более свободное движение голосов в многоголосии. Их сочинения



отличает яркость музыкального материала, проявляющаяся в игре ритмами, словами, рифмами. Хроматизмы, которые в значительном количестве появляются в музыке данной эпохи, высвечивают ладовые отношения, делают в целом ладовую конструкцию более централизованной, а функциональные значения созвучий более явными.

В многоголосии, в творчестве как этих композиторов, так и их современников, всё более укрепляется осознание терции и сексты как консонанса. Наиболее часто они используются на сильных долях такта. И тем не менее в окончаниях крупных построений, и особенно в самом конце музыкальной композиции, в так называемых «готических» каденциях у Ландини и Машо в качестве заключительного устоя на сильной доле используется созвучие без терцового тона. Лишь предшествующая ему вертикаль содержит терцию или сексту на слабой доле, благодаря чему обозначенная пара интервалов аналогична сочетанию диссонанс-консонанс, в которой терция или секста опять по поведению уподобляются диссонансам.

Таким образом, данные примеры многоголосия профессиональной музыки, с которыми знакомятся студенты в разделе «Полифония», дают представление об особенностях становления и развития полифонического письма в западноевропейской музыке этого периода её истории. Рассмотренные особенности, в свою очередь, отражают представления научной мысли того времени о свойствах консонанса и диссонанса, которые вытекают из самой физической природы музыкального звука, выраженной в обертоновом ряде.

Поскольку одним из основных свойств гармонии является согласованность не только голосов, но и созвучий как самостоятельных комплексов, то в процессе освоения указанного раздела курса «Основы музыкально-теоретических знаний» очень важно понимать, как в истории музыки происходило формирование соответствующих отношений. Другими словами, педагогу необходимо на примерах анализа ранних образцов многоголосия показать студентам, как в недрах полифонической музыки вызревали основы «гармонии будущего». Ещё раз подчеркнём, полученный студентами опыт изучения образцов полифонии даст возможность понять связь истоков гармонических отношений с физической природой музыкального звука, которая отражается в представлениях о консонансе и диссонансе.

Таким образом, темы «Натуральный звукоряд», «Интервал» и вытекающее из них толкование понятий «консонанс» и «диссонанс» могут быть рассмотрены как сквозные в учебной дисциплине «Основы музыкально-теоретических знаний», что позволит формировать у студентов представление о единстве проблематики данного курса.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горемычкин, А. И. Практический ренессанс дисциплин музыкально-теоретического цикла в вузовской подготовке учителя музыки [Текст] / А. И. Горемычкин // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2014. – № 3 (7). – С. 88–102.
2. Иофис, Б. Р. Модель интонационной формы музыки как основа содержательного единства музыкально-теоретического образования [Текст] / Б. Р. Иофис // Вестник

- кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2014. – № 3 (7). – С. 103–112.
3. *Холопов, Ю. Н.* Гармония. Теоретический курс [Текст] / Ю. Н. Холопов. – М. : Музыка, 1988. – 512 с.
  4. *Румянцева, М. А.* Освоение многоголосного письма западноевропейской средневековой музыки в контексте эволюции жанровой системы [Текст] / М. А. Румянцева // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2016. – № 2 (14). – С. 103–111.
  5. *Шлютер, И.* Обзорение всеобщей истории музыки [Текст] / Иосиф Шлютер. – С.-Петербург – Москва : Издание музыкальной торговли В. Бессель и К°, 1905. – 296 с.
  6. *Ливанова, Т. Н.* История западноевропейской музыки до 1789 года. [Текст, ноты] : учебник / Т. Н. Ливанова. – В 2 т. Т. 1. По XVIII век. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Музыка, 1983. – 696 с.
  7. *Шевалье, Л.* История учений о гармонии [Текст] / Люсьен Шевалье. – М. : Государственное музыкальное издательство, 1931. – 224 с.
  8. *Асафьев, Б. В.* Музыкальная форма как процесс [Текст] / Акад. Б. В. Асафьев (Игорь Глебов) ; [Ред., вступ. статья и коммент. Е. М. Орловой]. – Кн. 1–2. – Л. : Музгиз [Ленингр. отд-ние], 1963. – 378 с.
- ## REFERENCES
1. Goremychkin A. I. Prakticheskij renessans distsiplin muzykal'no-teoreticheskogo tsikla v vuzovskoj podgotovke uchitelya muzyki. In: *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"*. 2014. No. 3 (7), pp 88–102. (in Russian)
  2. Iofis B. R. Model' intonatsionnoj formy muzyki kak osnova soderzhatel'nogo edinstva muzykal'no-teoreticheskogo obrazovaniya. In: *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"*. 2014. No. 3 (7), pp. 103–112. (in Russian)
  3. Kholopov Yu. N. *Garmoniya. Teoreticheskij kurs*. Moscow: Muzyka, 1988. 512 p. (in Russian)
  4. Rumyantseva M. A. Osvoenie mnogogolosnogo pis'ma zapadnoevropejskoj srednevekovoj muzyki v kontekste evolyutsii zhanrovoj sistemy. In: *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"*. 2016. No. 2 (14), pp. 103–111. (in Russian)
  5. Shlyuter I. *Obozrenie vseobshchej istorii muzyki*. St. Petersburg – Moscow: Izdanie muzykal'noj trgovli V. Bessel' i K°, 1905. 296 p. (in Russian)
  6. Livanova T. N. *Istoriya zapadnoevropejskoj muzyki do 1789 goda. V 2 t. T. 1. Po XVIII vek. 2-e izd., pererab. i dop.* Moscow: Muzyka, 1983. 696 p. (in Russian)
  7. Sheval'e L. *Istoriya uchenij o garmonii*. Moscow: Gosudarstvennoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1931. 224 p. (in Russian)
  8. Asaf'ev B. V. *Muzykal'naya forma kak protsess*. Red., vstup. stat'ya i komment. E. M. Orlovoj. Kn. 1–2. Leningrad: Muzgiz [Leningr. otd-nie], 1963. 378 p. (in Russian)

# «ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ФОРТЕПИАННАЯ ТЕХНИКА» КАРЛА АДОЛЬФА МАРТИНСЕНА: ОТКРЫТОЕ И ПОДРАЗУМЕВАЕМОЕ

**А. В. Малинковская,**

Российская академия музыки имени Гнесиных (Москва)

**Аннотация.** Автор обращается к книге К. А. Мартинсена «Индивидуальная фортепианная техника», выявляя ряд идей и планов её содержания – как открытых читателям, так и возникающих и развивающихся в рассуждениях немецкого музыканта как бы в результате «самодвижения» мысли, подразумеваемых (*explicite* и *implicit*) и ещё не попавших в поле внимания исследователей его концепции. Главная задача автора статьи – раскрыть заключённые в системе рассуждений Мартинсена предпосылки для углубления в сущность и сопряжённость друг с другом таких феноменов и соответствующих им ключевых категорий теории исполнительства, как стиль, творческий метод, типологический статус музыканта-исполнителя. Анализируется фактор взаимодействия изучаемых объектов, определяемый Мартинсеном как «звукотворческая воля» и интерпретируемый в данной статье в системе положений интонационной теории Б. Асафьева.

**Ключевые слова:** К. А. Мартинсен «Индивидуальная фортепианная техника»; стиль, творческий метод, типологический статус музыканта-исполнителя; отношения ключевых категорий теории исполнительства; системно-целостное изучение категорий теории исполнительства.

66

**Abstract.** The article is devoted to K. A. Martinssen's conception, developed in his work "Die individuelle Klaviertechnik auf der Grundlage des schöpferischen Klangwillens". The author of this publication distinguishes in the Martinssen's book ideas and maintenance lines – evidences and implicates – which didn't be tacked into researcher's attention. The main subject of this article is analysis pre-conditions (premises) included in the Martinssen's system of reasons for to go deep in essence and connections between phenomenon and theoretical categories style, art method, typological status of music-performer. The author examines also the important factor of its connection and relations, considerate by Martinssen as "shopferischen Klangwille" ("Art will-power activity") and interpretes its meaning in Assafiev's intonation-doctrine contexts.

**Keywords:** K. A. Martinssen "Die individuelle Klaviertechnik auf der schöpferischen Klangwillens"; style, art method, music performer's typolodgical status, relations between this categories; systematize its connections.

«Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли» («Die individuelle Klaviertechnik auf der Grundlage des schöpferischen Klangwillens») [1] Карла Адольфа Мартинсена, авторитетного преподавателя фортепианной игры (профессора нескольких высших школ музыки Германии), методиста и теоретика фортепианного исполнительства и педагогики, известного своими редакциями сонат Гайдна, Моцарта, Бетховена, вышла в свет в Германии в 1930 году (её продолжением явилась в 1937 году «Методика индивидуального фортепианного преподавания» («Die Methodik des individuellen Klavierunterrichts»). Эти труды Мартинсена стали заметной вехой в развитии не только пианистической теории и методики, но и теоретической мысли в области исполнительского искусства и педагогики в целом. В 1966 году «Индивидуальная фортепианная техника» была издана в Советском Союзе с обстоятельной критико-аналитической вступительной статьёй и с подробными примечаниями Г. М. Когана (что во многом способствовало её опубликованию в годы весьма настороженного отношения цензуры к концепциям, «идеалистическое происхождение» и терминология которых противоречила «официальной» материалистической идеологии). Книга привлекла внимание авторов ряда публикаций, в которых обсуждались разные грани её содержания: актуальность её идей для советской фортепианной педагогики [2]; исторические переключки с работами других музыкантов, в частности отечественных авторов XIX века [3]; соотношение вопросов пианистической типологии и «проблем пианистиче-

ской стилистики» [4]; значение для освещения исторического процесса развития методико-теоретической мысли в области фортепианного искусства [5], вопросы типологии музыкантов-исполнителей [6] и др.

Обращение к труду Мартинсена в настоящей статье вызвано стремлением показать, что теоретический потенциал его концепции ещё богаче и глубже, чем это представлялось в прошлом веке. Известно, что в новаторских, многогранных трудах, к каким, несомненно, принадлежит книга немецкого педагога, со временем обнаруживаются идеи и планы содержания, не попадавшие ранее в поле внимания исследователей, они обретают новое звучание, актуализируются в контексте теоретических поисков новых периодов истории.

Так, автору этих строк, уже анализирувавшему в одной из работ книгу Мартинсена, довелось снова выйти на неё в связи с изучением вопросов сущности и сопряжённости между собой таких феноменов и ключевых категорий теории музыкального исполнительства, как *стиль, творческий метод, типологический статус исполнителя*. В ходе этих изысканий книга Мартинсена предстала как интереснейший, оригинальный с точки зрения логики движения мысли опыт осмысления комплекса вопросов, весьма близкого к названному выше.

Особенность мартинсеновской концепции заключается ещё и в том, что, наряду с *открытым планом* его рассуждений, возникают и развиваются как бы в ходе «самодвижения» идеи *имплицитного плана*, не осознаваемые и самим автором «Индивидуальной фортепианной техники». При этом *explicite* и *implicite* (открытое и под-

разумеваемое) в книге нерасторжимо связаны между собой. Стремление вывести на уровень теоретического анализа это подразумеваемое, потенциальное, но не менее значимое в концепции, чем явное, и стало темой настоящей статьи.

Изначальным посылом Мартинсена, первым и главным из открытых планов содержания его книги, вынесенным в её название, было доказать, что не может быть какой-либо единственно верной, приемлемой и обязательной для всех исполнителей системы технических принципов, приёмов, способов выработки техники, на чём стояла фортепианная педагогика со старинных времён до современности. Автор основывается всецело на пианистической специфике, но суть его идей распространяема на все исполнительские специальности. Система рассуждений Мартинсена посвящена обоснованию того, что техника пианиста формируется, развивается и совершенствуется в соответствии с его художественными идеалами, требованиями его «звукотворческой воли». «Schöpferische Klangwille» – это второе ключевое и подробно раскрываемое понятие и терминологическая новация автора книги. Поэтому техника исполнителя, мыслимая целостно, как мастерство, объёмлющее все компоненты инструментально-двигательной реализации музыки, всегда индивидуальна. Таким образом, *творческий облик исполнителя, его художественно-нравственные идеалы вкупе со свойственными ему качествами пианизма, арсеналом характерных технических принципов и приёмов, особенностями использования технического аппарата характеризуют определённый тип исполнителя.*

Подходы и принципы «построения пианистической типологии» – это третий открытый план мартинсеновской концепции. Для «интуитивного», по его собственным словам, «упорядочения пианистического искусства» [1, с. 92] он выделяет «три типа звукотворческой воли»: статический (классический), экстатический (романтический) и экспансивный (экспрессионистский). Этим типам соответствуют в качестве индивидуальных образцов впечатляюще рельефно воссозданные, блистательные с точки зрения содержания и литературного изложения «портреты» пианистов – Ганса фон Бюлова, Антона Рубинштейна и Ферруччо Бузони.

Приведённая «интуитивная», но внутренне логически обоснованная классификация автора, как можно предположить, должна была бы уже в то время вызвать у подготовленных читателей вопрос: почему те эпохальные художественные явления (по крайней мере, два из них – классицизм и романтизм), что утвердились во всеобщем представлении как *стили*, Мартинсену понадобилось использовать для построения «*пианистической типологии*»? Именно это стало главным объектом критики его концепции Г. М. Коганом: «То, что Мартинсен принимает за константные категории, представляет в действительности исторически обусловленные явления. Мартинсен думал дать классификацию и характеристику **основных**, нормативных **типов** пианизма. Он дал блестящее описание некоторых пианистических **стилей**» [Там же, с. 7] (выделено Г. М. Коганом. – А. М.). Критик упрекает автора книги во внеисторичности подхода, отсюда – в ненаучности (на научность, по-

видимому, Мартинсен и не претендовал, прямо указав на *интуитивную* основу своей классификации).

Однако к чему же Мартинсен стремился на самом деле? Первая и явная (*explicite*), самым автором указанная цель: «Новые названия этих основных сил в **исполнительстве** должны лишь постоянно доводить до сознания основное различие между созданием и воссоздаванием» [1, с. 93], то есть между композиторским творчеством и исполнительством. Он стремился уйти от «простого перенесения обозначения творческих стилей», исторически сменявших друг друга, в область исполнительства, где стилевое размежевание «создающих и воссоздающих» музыкантов происходило с нарастающей скоростью со второй половины XIX века. Ко времени создания книги, в силу стремительно развивающихся имманентных стилевых закономерностей исполнительства, постоянно расширяющегося пространства фортепианной литературы, далеко не все исполнители ограничивали себя избранием наиболее близкого их звукотворческой воле репертуара. «Такая независимость исполнительских типов от стилевых эпох... настойчиво требует **других, чем в творчестве, обозначений тех же самых основных душевных структур**», – говорит автор далее [Там же; выделено Мартинсеном].

Так дело, стало быть, только в необходимости понятийной дифференциации? Далее оказывается, что не только, так как Мартинсен выводит из разграничения «создания и воссоздания» ещё и «теорию горы и долины»: «...в творчестве только тот сумеет стать великим, чей человеческий и художественный тип созвучен пер-

вично-жизненным силам времени... в исполнительстве же в наше время художник любого типа может оказаться великим» [Там же].

Не углубляясь далее в эту позицию Мартинсена, вернёмся к сути нашей темы. «Человеческий и художественный тип», свойства «основных душевных структур» – их аналитические характеристики и выводимые из них особенности пианистических технологий становятся содержанием второй части книги – «Три основных пианистических типа». Но, оказалось, что, стремясь отмежеваться от историко-стилевых критериев и сосредоточиться на типологизации избранных им исполнителей по принципу связи *тип – техника*, автор не может сделать это однозначно, без оглядки на ту же *историко-стилевую* обусловленность своих характеристик. Концентрируя в разделах главы признаки «статического, экстатического и экспрессионистского» типов исполнителей и присущих им особенностей звукотворческой воли, Мартинсен в скобках отмечает их историческую укоренённость в стилевых особенностях соответствующих исторических периодов, выводимость их искусства из этих художественных эпох, давая проявлениям звукотворческой воли двойные определения: «статическая (классическая), романтическая (экстатическая), экспансивная (экспрессионистская)».

В чём же смысл таких сдвоенных характеристик? Мартинсен предлагает здесь некую типологически-стилевую и технико-пианистическую модель классификации исполнителей, в которой *типологический статус исполнителя обуславливает стилевые тяготения пианиста и его художественно-техно-*



логический *профиль*. В первом (типологическом «портрете») прочитывается многое: и (скрыто) психофизические конституциональные особенности, и художественно-мировоззренческие устои, и эстетико-этические позиции исполнителя, и свойства его художественно-мыслительных процессов – вплоть до его чисто иррациональных фортепианно-звуковых предпочтений. Вот, в сжатом обобщённом пересказе, образец мартинсеновского анализа статической (классической) звукотворческой воли: идущая «из глубин демонии хотения» [1, с. 96], она диктует ему способ «воссоздания художественного произведения из... частиц» [Там же, с. 98], когда цельность возникает путём индуктивного последовательного соединения этих деталей, чему соответствует «тонкоустановочный» игровой «механизм», «точный прицел»; преобладают здесь двигательные установки на «тонкий аппарат» – кисть, суставы пальцев. И то и другое исторически коренится в клавирной и раннеклассической пианистической литературе, в методических принципах школ XVIII – первой половины XIX века. В истолковании Мартинсена классическая «статика» есть строгий и стройный «порядок вещей», верность общепринятым нормам в сочинении музыки, её исполнении и обучении ей. В качестве типичного представителя статической звукотворческой воли (прибегнув к персонификации, индивидуализации типа) автор вывел значительную фигуру в музыке XIX века, ученика ярчайшего представителя романтизма Ф. Листа, но при этом во многих отношениях приверженца классической эстетики и пианистической технологии – Ганса фон Бюлова.

В противоположность этой категории модель *романтизм–экстатика* – то, что преодолевает статику, несёт в себе идею прорыва, трансценденции в познании и воссоздании реальности волей и энергией освобождённого от строгих общепринятых норм творящего художественного сознания личности. Романтик созерцает, вслушивается в мир, познаёт его и перевоссоздаёт его в себе, проецируя на этот «образ мира, в *звуках* явленный» (перифразируя строчки из стихотворения Б. Пастернака), свою личность.

Свобода как возможность, способность и воля творить «изнутри наружу» – девиз «звукотворческой воли» и техники, по Мартинсену. Реальным воплощением этого «архетипа» в книге стал Антон Рубинштейн, фигура, за которой маячит образ Бетховена, близкого Рубинштейну и по психофизическому, нейрофизиологическому типу, не просто «возбудимому», но внутренне сложному, в котором сочетаются и противоборствуют в перенапряжении «раздражительный и тормозной процессы», в равной степени подвижные, и непрерывное (волевое) стремление к их уравниванию [7, с. 91].

**«Для исполнителя воли этого типа, – подчёркивает Мартинсен, – её собственная формирующая воля, демония её собственного переживания – высший закон в отношении того, что подлежит воплощению»** [1, с. 106]. (Сравним попутно: в поздний период развития романтической художественной идеологии, на отечественной почве – это скрябинский лозунг: «Мир – игра лучей моей мечты».) Отсюда – формирующая экстатическая звукотворческая воля с важностью для неё «чувственно-звукового



воплощения», с преобладанием краски над рисунком; исходящая из «жизненного целого», она в исполнении имеет при этом время «для всех насыщенных чувством деталей художественного произведения» [1, с. 107]. Охват в мышлении исполнителя-экстатика целого в единстве его содержания и формы – это дедуктивный путь, от общих, крупных планов к частностям. Такова и техника экстатиков, далёкая от «ювелирной вырисовки мелочей» [Там же, с. 108], тяготеющая к крупно-установочным двигательным формам, когда «динамике души художественного произведения, взятой в большом плане, соответствует такого же плана динамика технического игрового аппарата» [Там же, с. 111].

Описывая третью категорию в своей классификации, Мартинсен встретился с трудностью, объяснимой вообще сложностью анализа, оценки и классификации современных явлений в искусстве. Феномен экспансии художественной формирующей воли и техники, которые автор книги связал с фигурой крупнейшего пианиста Ф. Бузони, с одной стороны, превосходит масштабы охвата Целого исполнителем романтического типа, вбирая в себя сразу «всю полноту художественного явления», а затем строя его из себя как «нечто совершенно новое», а с другой стороны, он как бы возвращается к принципам статической художественной воли и техники – это «отход от всякой чрезмерности и необузданности экстатика к строгости, к “объективному духу”» [Там же, с. 115], от чувственной красоты – к «служению абсолютному». В технике это выражается в следующей установке игрового аппарата: «быть в целом в высшей степени фик-

сированным, не оставляя место свободному расслаблению, которое разрушило бы единство действия» [Там же, с. 120].

Экспансия близка экстатике как идее трансценденции, выходу за некие нормой обозначенные пределы. Только пределы эти Мартинсен, в духе Гегеля, определяет как «сверхиндивидуальные», принадлежащие абсолютным законам искусства, тому, что «действует за явлениями... <...> ...к творимому в искусстве и в природе – вот куда направлено влечение экспансивной художественной воли». Это «подчинение вечным господствующим силам», «высшим законам вечного созидания», когда «экспансивная душа, служа-господствуя, творит формы и образы, в которых единично-случайное преобразуется в закономерное-всеобщее» [Там же, с. 119].

Сложность и противоречивость описания третьего пианистического типа (на что обратил внимание Г. М. Коган) автор книги компенсирует возвышенно-философским, изобилующим метафорами строем изложения. Читателю-исполнителю, особенно педагогу, требуется сотворческий и критический подход, чтобы не принять за методическую рекомендацию автора прямую физическую «фиксированность» (как зажатость, заблокированность) игрового аппарата, но связать это с разработанными Бузони приёмами «технической фразировки», мышлением едиными по структуре фактурно-клавиатурными формами-«блоками», структурирующими процесс овладения одновременно и музыкальным содержанием, и его техническим воплощением.

Наряду с приведёнными выводами, представленными Мартинсеном

в открытой форме (*explicite*), в его новаторских для своего времени (во многом остающихся таковыми и ныне) рассуждениях обнаруживается и скрытый (*implicite*) план работы мысли – интересный, продуктивный для переосмысления и теоретического развития. Поистине критикуемые Коганом противоречия, ошибки Мартинсена (который, как считал Коган, необоснованно «гримирует стили под типы») счастливые (*felix culpa*).

Дело в том, что, анализируя специфику и разные проявления звукотворческой воли как «материнскую почву», из которой произрастали рассматриваемые им *персонифицированные пианистические типы-стили исполнителей*, Мартинсен углубляется не только в закономерности выходов этих особенностей в пианистические технологии. По сути, он занимается *анализом творческих методов* этих великих музыкантов, композиторов и исполнителей, воплощавших в единстве начала «создающее и воссоздающее». Чем как не рассмотрением подходов к задачам и процессам воссоздания музыки являются мартинсеновские наблюдения относительно *метода исполнительской работы* Бюлова: его стремления к «познанию художественного произведения вплоть до мельчайших и тончайших волокон его строения», к «предельной ясности во всех и в каждой малейшей составной части художественного произведения», движимых конечной целью «органического соединения всех деталей» логической цельностью конструкции. От частей и частиц к целому – не только чисто умозрительный, функционально-логический принцип. «Подлинная статическая звукотворческая воля не измышляет, – подчёркивает исследователь, – она живёт жизнью

художественного произведения во всех мельчайших подробностях творческого процесса его возникновения. Она вносит необычайную напряжённость, которая и в момент исполнительского творчества вибрирует в каждой мельчайшей детали с такой же интенсивностью, с какой вибрировала душа композитора во время творческого акта. Тем самым все эти мельчайшие частицы необходимо и органически становятся в акте воспроизведения единым целым» [1, с. 98].

В процесс *анализа творческого метода* исполнителя (Бюлова-дирижёра) встроен и его «портрет», представляющий собой *индивидуально-личностное преломление типа*, который современные Мартинсену советские психологи, возможно, определили бы как пример «художественно-мыслительного» («среднего подтипа»), у представителей которого «сильные эмоции сочетаются... с ярким образным мышлением и напряжённой работой интеллекта» [7, с. 118]. Их искусство отличается активностью, целеустремлённостью и осознанностью творческой деятельности: «...какая во всём собранность, воля к победе, царственная формирующая сила!» – восклицает Мартинсен [1, с. 96].

Соответственно этому Мартинсен подробно анализирует технику, формируемую статической звукотворческой волей, особенности пианистического аппарата, двигательные приёмы и т. п., главные установки которой – культивирование и предельно тонкая разработка частей игрового аппарата, отвечающих за так называемую мелкую технику (кисть, пальцы) и «точный прицел» в его использовании.

Аналогичными по принципам подхода, по критериям стали у Мартинсе-

на аналитические описания экстатического (романтического) и экспансивного (экспрессионистского) звукотворческих волеустремлений, художественных методов и пианистических технологий Антона Рубинштейна и Бюзони.

«Звукотворческая воля» – последняя по порядку в нашем рассмотрении, но первая и главенствующая в концепции Мартинсена категория. Анализ и синтез шести компонентов звукотворческой воли (кстати, более точным переводом с немецкого было бы «творческая звуковоля»): «звуко-высотного», «звукотембрового, «линиеволи», «ритмоволи», «воли к форме» и «формирующей воли» – автор поместил во введении («Вундеркинд В. А. Моцарт») как исходный пункт всей системы своих дальнейших рассуждений. Эта «глубоко заложенная» в исполнителе-художнике «творческая сила» (эти слова И. Ф. Гёте Мартинсен использует в эпиграфе к своей книге) – действующая причина, *causa* *causatum* (причина причин) художественных достижений исполнителя. Не ставя своей задачей пересказывать содержание этого неоднократно обсуждавшегося мартинсеновского концепта, обратим внимание – в русле наших рассуждений – на его функцию в книге, где *тип и стиль исполнителя*, как уже отмечалось выше, сопряжены и взаимообусловлены, а *творческий метод* имплицитно заключён в мартинсеновских стиле-типологических характеристиках субъектов «звукотворческой воли» и присущей ей пианистической техники.

«Звукотворческая воля – это то, что каждый истинный пианист совершенно непосредственно ощущает в себе при исполнительском творче-

стве как центральную, первичную силу» [1, с. 28], – отмечает Мартинсен. Подчёркивая её иррациональность в «ощущениях» исполнителя, эмерджентность («звукотворческая воля» как психологически и музыкально-теоретически трактуемая целостность не сводится к сумме составляющих её элементов, но представляет собой целостность, «новую по своим наиболее существенным свойствам» [Там же]), Мартинсен осуществляет её теоретический анализ для того, чтобы последующий синтез представил её в наиболее полном, наглядном, убедительном для читателя виде. В этом анализе-синтезе «звукотворческой воли», наряду с открытыми позициями, философско-психологическими, музыкально-теоретическими, выявляющими глубинную органичную взаимосвязь поэтики и технологии исполнительского творчества, в логике аналитических и синтезирующих операций автора «вычитывается», опять-таки *implicite*, её функция *всепроницающего и связующего элемента, системообразующего фактора* (что можно сравнить и с нервной системой, и с системой кровообращения в организме). Что, как не данный действующий фактор, выявляет глубинную (иррациональную) обусловленность процесса воссоздания исполнителем художественного произведения его *типологическими* особенностями – складом психики, телесно-конституциональными, нейрофизиологическими свойствами.

Именно «звукотворческая воля» как *инструментарий анализа* позволяет Мартинсену вывести и описать тип исполнителя в корреляции с исторически сложившимися, укоренившимися в художественно-культурном сознании и подсознании поколений глав-

нейшими музыкальными стилями, представить типологический статус исполнителя в его стилевой, архетипической природе и сущности. И тот же «инструментарий» виртуозно работает в проекции диады *тип – стиль* на принципы, способы и средства – в обобщающем смысле на *методы* освоения и воссоздания исполнителем-пианистом музыкального произведения. Таким образом, открытый план мартинсеновского анализа: *прямая и обратная* взаимообусловленность типологии и стилиевых закономерностей, скрытый план – раскрытие метода через *стиле-типологические аналитические описания*.

Важно отметить, что и по времени разработки Мартинсеном его концепции, и по сути его рассуждений открытый им фактор «звукотворческой воли», анализ закономерностей её проявлений в творчестве композитора и в исполнительском воссоздании музыки во многих отношениях перекликается с исканиями Б. В. Асафьева сущностных начал и законов «оформления звучащего вещества», позднее получивших развитие в его теории интонации. Так, красной нитью в работах Асафьева (в то время – Игоря Глебова) конца 1920–1930-х годов проходит стремление раскрыть исполнительство как «явление интонации», «сотворческое композиторству», но имеющее свою специфику, выявить через анализ этого феномена сущностные силы исполнительского творчества. В критических отзывах на выступления выдающихся исполнителей, певцов, дирижёров, пианистов Асафьев часто отмечает такое качество в исполнении, как актуальность, имея в виду непрерывно ощущаемую особую *напряжённость психического тонуса, создающую волю* интер-

претатора, ощущаемые слушателями в каждом движении музыкального образа. Представляется, что это близко мартинсеновской идее глубинной творческой силы артиста, претворяющейся в творческом акте «изнутри наружу». Исследование Асафьевым динамической процессуальной природы музыкального становления оформляется у него далее в теорию двойственности музыкальной формы как процесса и откристилизовавшейся схемы. В мартинсеновском анализе звукотворческой воли исполнителя находим сопоставление двух факторов достижения целостности композиции: *воли к форме (Gestaltwille) и формирующей воли (Gestaltungswille)*. Если первая воплощена в самом произведении и её сущность, по Мартинсену, «надлична», то вторая есть «чисто личная формирующая воля исполнителя» [1, с. 35].

Проводить здесь прямые аналогии с асафьевской концепцией двойственности музыкальной формы нельзя, однако вывод о преобладании в мышлении исполнителя архитектурных представлений в первом факторе целостности и процессуально-динамических – во втором (что заметно и в немецких терминах) вполне правомерен, и это особенно выявляется в последующем анализе автором трёх типов исполнителей. Проблемы слуховой активности и культуры исполнителя, сугубая важность фактора *предваряющего слышания, внутреннеслухового интонирования* у Асафьева и первичность воли слуховой сферы по отношению к моторике, построение игрового процесса из слухового центра и его «действие вовне» у Мартинсена – это то, что прежде всего обращает на себя внимание при сравнении, которое мы здесь предприняли. Оста-

ётся отметить, что связь интонационной культуры (Асафьев) и «творческой фортепианной техники» (Мартинсен) исполнителя с проблемой стилистически достоверного воссоздания им музыки имеет решающее значение и для автора «Индивидуальной фортепианной техники», и для создателя теории интонации, подчёркивавшего «сугубую важность стилей исполнения» для развития музыкальной культуры.

Какие выводы, могущие быть плодотворными для нынешнего периода теоретического осмысления и категоризации феноменов *стиль, творческий метод, типологический статус исполнителя*, можно сделать, обратившись к книге Мартинсена спустя полвека после её издания в нашей стране? Почему представлялось целесообразным выявить в логической цепи рассуждений автора скрытый план (*implicite*) содержания, ставший в своём роде неким «прибавочным продуктом» в его фундаментальном труде? (Известной объективной трудностью для автора данной статьи было соблюдать при этом необходимую исследовательскую осторожность, стараясь не смешивать с положениями Мартинсена собственные соображения.)

Дело в том, что в анализе основных объектов исследования: звукотворческой воли, её стиле-типологических проявлений в исполнительском искусстве выдающихся мастеров пианизма, в принципах их подхода к музыкальному произведению, методах творческой работы – Мартинсен вплотную подошёл к пониманию сопряжённости и взаимообусловленности этих объектов. «Подразумеваемые» аспекты его труда приоткрывают теоретикам исполнительства пути

решения ряда задач, логически вытекающих из «открытого» комплекса идей – задач изучения *отношений между исследуемыми категориями*. Кратко поясним этот вывод, постаравшись прочертить те сопряжения и взаимозависимости, какие *implicite* присутствуют в процессе рассуждения автора книги.

Отношение *звукотворческая воля – типологический статус – стилевая идентичность исполнителя* – центральное ядро концепции немецкого теоретика. Выделенные им в анализе компоненты звукотворческой воли в их синтезе образуют «в процессе художественного развития... музыканта каждый раз нечто совершенно новое: индивидуальная особенность – первый признак этого синтеза» [1, с. 38]. Возникает потребность *домыслить* – в контексте современных музыкально-психологических концепций – фактор изначального наличия у исполнителя генетически предопределённых особенностей музыкального восприятия, «стихийной интонационной активности», признаков «архетипического интонирования» [8]. Этот «протоинтонационный» индивидуальный комплекс исполнителя преобразуется затем под влиянием обучения, впитывания музыкально-культурных, музыкально-языковых, стилевых норм и форм, в процессе развития музыкальных способностей и мышления в профессионально-структурированное музыкально-интонационное сознание. Представляется, что этими типологическими параметрами и критериями целесообразно дополнить мартинсеновскую персонифицированную классификацию «пианистических типов», где качества звукотворческой воли с угадываемыми в них свойствами

психических процессов, определяющими индивидуальное своеобразие артистов, сопрягаются с их художественно-мировоззренческими, духовно-эстетическими ценностями и устремлениями. *Одновременно* два из его «основных пианистических типов» предстают глубоко укоренёнными в стилевых канонах классической и романтической творческих эпох, а в аналитическом «портрете» Бузони находит отражение напряжённое развитие стилевых процессов в первой половине XX века.

Подобная *проекция стилей на типы* (критикуемая Коганом как «гримирование стилей под типы») на самом деле помогает осмыслить детерминанты отношения данных категорий, выступая в мартинсеновских «чистых» образцах стиле-типологических сопряжений «пианистический тип» как концентрированное выражение стиля, а стилевые закономерности наиболее полно преломляются в типологических качествах исполнителя. С методологических позиций такое единение объектов «рождает кооперативный эффект», где «как в зеркале преломляются и высвечиваются признаки сопрягаемых сторон» [9, с. 465]. (Более наглядной, идеальной моделью стиле-типологических отношений может, пожалуй, стать только анализ феномена авторского исполнительства.)

Д. А. Рабинович в книге «Исполнитель и стиль» высказывает схожие убеждения: «...типы являются нам воплощёнными в стили, так сказать в стилевом облачении, точнее же и говоря языком диалектики, стили суть формы существования типов... Тип и стиль, как правило, явления (не понятия, но именно и раньше всего явления!) *скрешивающиеся*» [4, с. 242]. При-

мечательна здесь оговорка Рабиновича, подчёркивающего приоритет наблюдений живой практики и изучения исторического опыта исполнительства над теоретическими построениями, но в задачи теории всё же входит как исследование факторов, глубинных закономерностей и механизмов явлений и процессов, так и их категоризация, в данном случае *выведение понятий*, имманентных явлению взаимопроникновения, взаимообусловленности в искусстве исполнителей стилевых и типологических параметров.

На необходимость в аналитическом исследовании исполнительских стилей разных артистов не только отмечать «неповторимость их почерков», но и говорить о «разнонаправленных *типах* исполнительского мышления» обращает внимание В. П. Чинаев в своём фундаментальном исследовании «Исполнительские стили в контексте художественной культуры XVIII–XX веков (на примере фортепианного исполнительского искусства)» [10, с. 40].

Отношение *стиль–тип–творческий метод исполнителя* выступает в концепции Мартинсена в более опосредованной форме, чем стиле-типологическая диада. В мартинсеновских анализах проявлений статического, экстатического и экспансивного звукотворчества и соответствующих пианистических техник стиле-типологические проявления и атрибуты метода – пути познания исполнителем созданий композиторов, способы овладения музыкальным произведением, воплощения его как художественной целостности (именно *воля к целостности* особенно подчёркивается Мартинсеном в качестве целеустремления и результата творчества исполнителя) – по сути, *implicito* интегрированы.



Является ли в мартинсеновском понимании работы исполнителя над сочинением детерминирующим и порождающим началом стиль, а метод – порождаемым? Или же наоборот? Между тем такая постановка вопроса была бы слишком прямолинейной. В этом смысле точнее было бы говорить не об *отношении* глубинно сопрягаемых в труде немецкого автора названных категориальных объектов, а об *отражении* одного в другом. Адекватным представляется здесь видение «стиля в методе» и «метода в стиле», интерпретационный «план содержания» и технологический «план выражения» взаимообусловлены и перетекают друг в друга.

Рассмотрение этой взаимозависимости на теоретическом уровне также является насущной задачей. Рассуждая о различиях стиля и метода в искусстве исполнителя, Е. В. Назайкинский в книге «Стиль и жанр в музыке» отмечает: «Большое значение... имеет соотношение стиля и метода, стиля и формы, техники, содержания, материала» [11, с. 15], добавляя далее, что стиль исполнителя, как и композиторский стиль, «представляет для слушателя непосредственно в звучании, в организации звуковых исполнительских средств – в агогике, динамике, звуковысотной интонации, в туше, звуковедении, артикуляционных особенностях и фразировке. И конечно же, исполнительскому стилю соответствует исполнительский художественный метод, изучение которого также представляет большой интерес для теории и практики исполнительского художественного творчества» [Там же, с. 23–24].

Подчеркнём, именно характер, сущность «соответствия» и «соотношения», внутренняя динамика, меха-

низм взаимоотношений стиля и метода, «скрещивание», «переменность» их функций в творческом процессе исполнителя составляют актуальную ныне теоретическую проблему. В искусствоведении, например в литературоведении, сложилась традиция соотносить в характеристиках тех или иных явлений, процессов в искусстве, категорий творческий (художественный) метод, направление (течение), стиль, авторскую манеру, почерк и т. п. В многомерной системе координат стили выступают как формы объективации посредством комплексов художественных средств и приёмов, идиом авторских методов либо направлений развития искусства.

В заключение стоит напомнить, что «Индивидуальная фортепианная техника» отнюдь не была одинокой вершиной в обширном поле пианистической и в целом исполнительской теории первых десятилетий XX века. Эту и вторую книгу («Методика индивидуального фортепианного преподавания») окружало множество трудов, так или иначе затрагивавших проблемы, в которые погружает читателя Мартинсен. Доминирующей, поистине «горячей областью» теории того времени была область исполнительской техники, сюда устремились авторы многочисленных трудов.

Е. Каланд, ученица и последовательница известного немецкого педагога Л. Денпе, группировала рекомендуемые её учителем «криволинейные движения» и другие новые двигательные принципы вокруг идеи слияния отдельных двигательных актов в единый процесс [12].

Р. М. Брейтхаупт, строивший свои рассуждения на основе гештальтпсихологии, искал в «телесном ритме» ис-

точник «гармонии всевозможных естественных форм движения» [13].

К. Йонен развивал «энергетическое» направление, в поисках органически целостной двигательной стратегии связывая между собой вопросы физиологии, в частности данные об естественном ритме дыхания, координации его с движениями тела, психотехнические аспекты игрового процесса с исполнительским чувством формы, с духовным переживанием исполнителем художественного произведения [14].

В близком к этому руслу систематизировала свои идеи американская пианистка и педагог Эбби Уайтсайд [15].

Сопряжённость двигательной стороны исполнения с принципами исполнительского формообразования, а также со слуховой активностью исполнителя, степенью развитости его внутренних слуховых представлений и другие актуальные для того времени вопросы были в центре учения знаменитого английского пианиста, педагога и теоретика Т. Маттея [16].

78

Много принципиально нового в понимание эстетических аспектов творческой работы исполнителя, в представление о формосодержательном единстве, целостности исполнительского процесса внёс Ф. Бузони [16], ставший одной из ключевых фигур книги Мартинсена.

Как следует из этого краткого обзора путей развития исполнительской теории, техническая (скажем шире – технологическая) проблематика, из которой исходили авторы названных и других, близких по тематике публикаций, выводила прогрессивно мыслящих исследователей на разработку целого круга смежных проблем исполнительской эстетики, психологии, на вопросы стратегии исполнительского

формования, затрагивая прямо или косвенно художественные, интерпретационные аспекты исполнительства. В контексте этих направлений пианистической теории явственно выступает новаторство Мартинсена. Новой явилась постановка им в центр изучения технических закономерностей исполнения идеи *индивидуальной, индивидуально-типологической* обусловленности технической и других сторон творческой деятельности артиста. Открытием в системе рассуждений педагога-учёного стала *сопряжённость этой проблемы со стилевыми аспектами* исполнительства, а также *implicito* – с *аспектом художественного метода*. Книга Мартинсена расширила пространство теоретической мысли его времени и концептуально её углубила.

Категория *исполнительский стиль* является в настоящее время одной из наиболее активно разрабатываемых категорий эстетики и теории исполнительства. *Типологические различия музыкантов*, композиторов и исполнителей – предмет изучения, главным образом, психологии музыкальной деятельности. Что касается *художественного метода в исполнительстве*, то эта категория ещё не стала актуальной проблемой исполнительской теории.

Современная научная задача видится в том, чтобы восполнить отмеченные пробелы, и в том, чтобы углубление в специфику каждой из этих категорий привело бы к системно-целостному исследованию их отношений. Ведь взаимосвязь и взаимообусловленность таких феноменов, как *стиль, типологический статус исполнителя, принципы и методы исполнительского освоения и воссоздания музыки*, есть объективная реальность, восходящая к природе и сущности исполнительского искусства.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Мартинсен, К. А.* Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли [Текст] / К. А. Мартинсен ; пер. с нем. В. Л. Михелис ; ред., прим. и вступит. ст. Г. М. Когана. – М. : Музыка, 1966. – 220 с.
2. *Баренбойм, Л. А.* Современная теория и практика фортепианной педагогики. Теория «индивидуальной фортепианной педагогики» К. Мартинсена [Текст] / Л. А. Баренбойм // Советская музыка. – 1933. – № 4. – С. 118–133.
3. *Макуренкова, Е. П.* Работа Мартинсена «Индивидуальная фортепианная техника» и русская фортепианная педагогика конца XIX века [Текст] / Е. П. Макуренкова // Труды Гос. муз.-пед. института им. Гнесиных. – Вып. 7. – М., 1968. – С. 65–82.
4. *Рабинович, Д. А.* Исполнитель и стиль. Избранные статьи [Текст] / Д. А. Рабинович. – Вып. 1. Проблемы пианистической стилистики. – М. : Советский композитор, 1979. – 320 с.
5. *Малинковская, А. В.* Фортепианно-исполнительское интонирование. Проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в методико-теоретической литературе XVI–XX веков. Очерки [Текст] / А. В. Малинковская. – М. : Музыка, 1990. – 191 с.
6. *Цыпин Г. М.* Исполнитель и техника [Текст] : учеб. пособие / Г. М. Цыпин. – М. : Академия, 1999. – 186 с.
7. *Блинова, М. П.* Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности [Текст] / М. П. Блинова. – Л. : Музыка [Ленинградское отделение], 1974. – 144 с.
8. *Торопова, А. В.* Феномен музыкального сознания: методология исследования и развитие [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Торопова. – М., 2009. – 58 с.
9. *Пивоваров, Д. В.* Отношение [Текст] / Д. В. Пивоваров // Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова и Т. Х. Керимова. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2015. – С. 465–467.
10. *Чинаев, В. П.* Исполнительские стили в контексте художественной культуры XVIII–XX веков (на примере фортепианного исполнительского искусства) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра искусствоведения / В. П. Чинаев. – М. : 1995. – 48 с.
11. *Назайкинский, Е. В.* Стиль и жанр в музыке [Текст] / Е. В. Назайкинский. – М. : Владос, 2003. – 248 с.
12. *Каланд, Е.* Учение Деппе как основа современной игры на фортепиано [Текст] / Е. Каланд : пер. с 3-го нем. издания Л. Сушковой. – Рига : Художественно-графические заведения А. Гроссет, п/ф. Ф. Дейтш, 1911. – Ч. 1. – 44 с.; Ч. 2. – 26 с.
13. *Брейтхаупт, Р. М.* Основы фортепианной техники [Текст] / Р. М. Брейтхаупт / ред. и доп. текст Гр. Прокофьева. – М. : Музторг, 1929. – 96 с.
14. *Johann, K.* Wege zur Energetik des Klavierspiels. Mitteldeutscher Verlag [Текст] / K. Johann. – Halle, 1950. – P. 112.
15. *Новикова, Э. Ф.* Теория основного ритма Эбби Уайтсайд [Текст] / Э. Ф. Новикова // Вопросы фортепианного исполнительства / Труды ГМПИ им. Гнесиных. – М., 1973. – Вып. 11. – С. 132–181.
16. *Новикова, Э. Ф.* Тобиас Маттей [Текст] / Э. Ф. Новикова // Музыкальное исполнительство. – М., 1972. – Вып. 7. – С. 215–265.

## REFERENCES

1. Martinsen K. A. *Individual'naya fortepiannaya tekhnika na osnove zvukotvorcheskoj voli*. Per. s nem. V. L. Mikhelis; red., prim. i vstupil. st. G. M. Kogana. Moscow: Muzyka, 1966. 220 p. (in Russian)
2. Barenbojm L. A. *Sovremennaya teoriya i praktika fortepiannoj pedagogiki*. Teoriya "individual'noj fortepiannoj pedagogiki" K. Martinsena. In: *Sovetskaya muzyka*. 1933. No. 4, pp. 118–133. (in Russian)
3. Makurenkova E. P. *Rabota Martinsena "Individual'naya fortepiannaya tekhnika" i russkaya fortepiannaya pedagogika kontsa XIX veka*. In: *Trudy Gos. muz.-ped. instituta im. Gnesinykh*. Vyp. 7. Moscow, 1968, pp. 65–82. (in Russian)

4. Rabinovich D. A. *Ispolnitel' i stil'*. Izbrannye stat'i. Vyp. 1. *Problemy pianisticheskoy stilistiki*. Moscow: Sovetskij kompozitor, 1979. 320 p. (in Russian)
5. Malinkovskaya A. V. *Fortepianno-ispolnitel'skoe intonirovanie. Problemy khudozhestvennogo intonirovaniya na fortepiano i analiz ikh razrabotki v metodiko-teoreticheskoy literature XVI–XX vekov*. Ocherki. Moscow: Muzyka, 1990. 191 p. (in Russian)
6. Tsypin G. M. *Ispolnitel' i tekhnika: ucheb. posobie*. Moscow: Akademiya, 1999. 186 p. (in Russian)
7. Blinova M. P. *Muzykal'noe tvorchestvo i zakonornosti vysšej nervnoj deyatel'nosti*. Leningrad: Muzyka [Leningradskoe otdelenie], 1974. 144 p. (in Russian)
8. Toropova A. V. Fenomen muzykal'nogo soznaniya: metodologiya issledovaniya i razvitiye. *Extended abstract of Doctoral dissertation (Pedagogy)*. Moscow, 2009. 58 p. (in Russian)
9. Pivovarov D. V. Otnoshenie. In: *Sovremennyy filosofskij slovar'*. Pod obshch. red. V. E. Kemerova i T. Kh. Kerimova. 4-e izd., ispr. i dop. Moscow: Akademicheskij proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2015, pp. 465–467. (in Russian)
10. Chinaev V. P. *Ispolnitel'skie stili v kontekste khudozhestvennoj kul'tury XVIII–XX vekov (na primere fortepiannogo ispolnitel'skogo iskusstva)*. *Extended abstract of Doctoral dissertation (Arts)*. Moscow: 1995. 48 p. (in Russian)
11. Nazajkinskij E. V. *Stil' i zhanr v muzyke*. Moscow: Vlados, 2003. 248 p. (in Russian)
12. Kaland E. *Uchenie Deppe kak osnova sovremennoj igry na fortepiano*. Per. s 3-go nem. izdaniya L. Sushkovoj. Riga: Khudozhestvenno graficheskie zavedeniya A. Grosset, p/f. F. Dejtsh, 1911. Ch. 1. 44 p.; Ch. 2. 26 p. (in Russian)
13. Brejtkhaupt R. M. *Osnovy fortepiannoj tekhniki*. Red. i dop. tekst Gr. Prokof'eva. Moscow: Muztorg, 1929. 96 p. (in Russian)
14. Johnen K. *Wege zur Energetik des Klavierspiels*. *Mitteldeutscher Verlag*. Halle, 1950. P. 112.
15. Novikova E. F. Teoriya osnovnogo ritma Ebbi Uajtsajd. In: *Voprosy fortepiannogo ispolnitel'stva*. Trudy GMPI im. Gnesinykh. Moscow, 1973. Vyp. 11, pp. 132–181. (in Russian)
16. Novikova E. F. Tobias Mattej. In: *Muzykal'noe ispolnitel'stvo*. Moscow, 1972. Vyp. 7, pp. 215–265. (in Russian)

# ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ – ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

**М. Д. Корноухов,**

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

**Аннотация.** Автор рассматривает важную для музыкально-педагогического образования проблему эффективного осуществления интерпретационной деятельности студентов. На примере учебного процесса инструментального класса показано использование интерпретационно-текстологического комплекса (ИТК), объединяющего мотивационно-ценностный, информативно-смысловой и художественно-практический компоненты звукового воплощения музыкального произведения на основе изучения его нотного текста. Основываясь на концепции В. В. Медушевского о двух способах творческой деятельности – распознавания и понимания, автор соотносит их с содержанием учебного процесса инструментального класса, где первый способ выражает определение структуры нотного текста, его визуального ряда, формы и внешних характеристик. Второй способ связан с постижением художественного смысла, идейного содержания этого текста. Данные способы характеризуют интерпретационную работу над музыкальным произведением и выражаются затем в результирующей фазе – исполнительской интерпретации этого произведения. Автор подробно описывает процесс создания студентом интерпретационной модели музыкального произведения в учебном процессе на примере исполнительского анализа «Окрылённой поэмы» А. Скрябина.

**Ключевые слова:** интерпретационно-текстологический комплекс, творческая деятельность, учебный процесс инструментального класса, интерпретационная модель музыкального произведения.

81

**Abstract.** The author addresses important musical-pedagogical education, the problem of effective implementation of the interpretive activities of the students. For example, the learning process of tool class demonstrates the use of interpretive-textual complex (ITC) – structure, which brings motivational-valuable, informative-meaningful and artistic-practical components of the sound incarnation of a musical work based on the study of its musical text. Based on the concept of V. Medushevsky two methods of creative activity – recognition and understanding, the author correlates them with the contents of the educational process tool class, where the first method expresses the determination of the structure of the musical text, its visual line, shape, and external characteristics. The second method is associated with the attainment of artistic meaning, the ideological content of the text. These methods characterize interpretive work on music composition and expressed then in the result phase is the piano interpretation of this work. The author describes in detail the process of creating a student interpretational model of musical works in the educational process on the example of performing analysis of the “Poem” (op. 51 № 3) by Skryabin.

**Keywords:** interpretive-textual complex, creative activity, educational process instrument class, interpretational model of musical works.

Инструментальный класс интересен и притягателен тем, что процесс обучения в нём сочетает технологию, ремесло и... потрясающие художественные открытия (сначала для себя, а затем, возможно, и для других – своих слушателей, своих учеников). Часто этот процесс в наше торопливое время кажется трудным, необязательным, непродуктивным. Можно отнести к нему как к прочитанному учебнику уже сданного и потому неактуального предмета. Также можно добросовестно выучить нотный текст произведения и довольно успешно исполнить его на зачёте. А можно открыть для себя целый мир – композитора, эпохи, национальной культуры, причём не только музыкальной.

Но как часто эти красивые слова, фразы и даже побуждения меркнут перед многочасовой необходимостью тщательно выучить нотный текст – все его компоненты; долго тренировать виртуозные приёмы; скрупулёзно и вдумчиво работать над звуком – процесс, временами напоминающий сизифов труд, когда камень падает вниз – и ты начинаешь снова и снова.

И здесь во всей полноте перед педагогом-музыкантом встаёт задача увлечь студента самим процессом создания интерпретационной модели исполняемого произведения. Методологическая оснащённость учителя прямо определяет качество интерпретационной культуры ученика. Умение даже частную практическую проблему рассмотреть на методологическом уровне – это залог того, что в дальнейшем ученик сохранит эти художественно-исследовательские принципы, а точнее сказать – *творческие принципы*, в своей будущей деятельности и жизни. И тогда это действительно ста-

нет «магическим кристаллом» (по меткому выражению А. В. Малинковской [1]) настройки личностных и профессиональных качеств студента в культуросозидающем векторе.

Академическая музыка требует и от исполнителя, и от слушателя, прежде всего, работы. Работы интонационного аппарата, слуха, памяти, ассоциативного мышления, нравственных затрат, а также работы интеллекта. Выявление каких-либо отличительных черт и качеств, присущих «культурному коду» изучаемого в инструментальном классе произведения, конечно же, предполагает достаточно высокий уровень знаний в областях, связанных не только с исполнительством, но и с теорией и историей музыки, а также владение значительным слуховым «музыкальным багажом», включающим произведения различных стилей и жанров. Далеко не всегда, к сожалению, ситуация в современном музыкальном образовании позволяет студенту полностью реализовать свои возможности в данном контексте. Вместе с тем даже на мотивационном уровне использование «культурного кода» даёт возможность будущему специалисту путём изучения нотного текста музыкального произведения рассмотреть оптимальное соотношение «графика–акустика» в собственном исполнительстве, максимально задействовав при этом свой комплексный потенциал профессиональных знаний и умений. Ведь нотный текст музыкального произведения, органично вписываясь в текст культуры эпохи, всегда несёт информацию о норме, исторической традиции, индивидуальном авторском почерке композитора.

Во множестве разнообразнейших композиторских обозначений, затра-



гивающих и регламентирующих едва ли не все стороны звукового воплощения музыкального произведения, ясно ощущается не их терминологическая основа, а скорее символическая сущность, подразумевающая и требующая подчас различного толкования тех или иных атрибутов нотного текста. Изалий Земцовский в своей работе «Апология текста» утверждает: «Работа с текстом предполагает не просто, или, скажем так, не сразу интерпретацию, но, прежде всего, такое вживание в текст, которое является аналитическим возвращением текста в контекст. Анализ текста оказывается не самоцельным – он лишь позволяет нам пойти дальше, за текст, – в ту культуру и к тем людям, которые его создали, к их психологии и ментальности, к их сознанию и бессознательному, к их мировоззрению и мироощущению» [2, с. 102]. Это по-настоящему исследовательская, творческая и научная деятельность, которой, к сожалению, в современной системе музыкального образования уделяется, увы, недостаточное внимание. У человека, профессионально занимающегося музыкальным искусством, часто нет потребности ощущать музыку, тем более произведение, которое он сам исполняет, на более глубоком уровне, чем просто «грустно-весело», «медленно-быстро», «плавно-отрывисто».

Для эффективного осуществления интерпретационной деятельности студентов в инструментальном классе используется *интерпретационно-текстологический комплекс (ИТК)*, включающий мотивационно-ценностные, информативно-смысловые и художественно-практические компоненты звукового воплощения музыкального произведения на основе изучения его нот-

ного текста. Такой комплекс способен, на наш взгляд, выступать в качестве технологического аппарата текстоцентрической парадигмы как механизма формирования интерпретационной культуры будущего педагога-музыканта в инструментальном классе.

Определяя содержание интерпретационно-текстологического комплекса, мы основываемся на концепции В. В. Медушевского о двух способах творческой деятельности – распознавании и понимании [3]. В учебном процессе инструментального класса первый способ выражает определение структуры нотного текста, его визуального ряда, формы и внешних характеристик. Второй способ связан с постижением художественного смысла, идейного содержания этого текста. Данные способы характеризуют интерпретационную работу над музыкальным произведением и выражаются затем в результирующей фазе – исполнительской интерпретации этого произведения.

**Мотивационно-ценностная составляющая ИТК** включает в себя мотивационные установки понимания этого текста как «послания автора исполнителю», желание и стремление «проникнуть в его эмоциональный подтекст, воскресить в себе тот душевный процесс, “продуктом” которого явилось данное музыкальное произведение» [4, с. 36]. Это становится возможным только через осознание будущим педагогом себя как творческой личности, способной вести диалог с композитором, заключающийся в установлении субъект-субъектных отношений с нотным текстом конкретного музыкального произведения.

Говоря о процессуальной стороне данного компонента, прежде всего

следует отметить ярко выраженную коммуникативную направленность этих отношений, их эмоциональную окраску и заинтересованность. В содержание мотивационно-ценностного элемента ИТК также входит диалектическое единство восприятия студентом как нотного текста в целом, так и его мельчайших деталей. Особое значение в этом отношении имеют работы В. В. Медушевского о коммуникативных механизмах музыкальных средств развития внутреннего слуха [3], Е. В. Назайкинского (ассоциативное мышление на основе предшествующего музыкального опыта и знаний) [5], Б. М. Теплова (восприятие как художественная категория и опыт духовного общения) [6].

**Информативно-смысловая составляющая ИТК** характеризуется совместной деятельностью педагога и студента, в ходе которой происходит «межличностное взаимодействие, не исчерпывающееся лишь передачей знаний в какой-то области, а являющееся фактом трансляции и личностного, и культурного опыта, превращающее ученика как объекта педагогического воздействия в равноправного субъекта человеческой культуры» [7, с. 261]. В основе такой деятельности – герменевтическая основа изучения («герменевтический круг» – от целого к частному, от частного к целому) текстовой информации. Важнейшим основанием формирования в учебном процессе индивидуального интерпретационно-текстологического комплекса музыкального произведения здесь выступает общепедагогический методологический принцип – выделение в изучаемом явлении общего, особенного и единичного.

Так, например, осознание целостности объективной и субъективной

информации, содержащейся в нотном тексте, происходит в процессуальной логике от «общего к частному через особенное» (субъективное). В качестве исходной информации определяются нормативные качественные характеристики нотного текста изучаемого музыкального произведения. Затем эти характеристики уточняются и дополняются с учётом индивидуальных особенностей авторского почерка композитора, определяется соотношение и взаимодействие объективного (нормативного) и субъективного (индивидуального), изучается графическая фиксация этого соотношения в нотном тексте, поиск мотивации, обусловившей именно такое соотношение. А через полученную таким образом внетекстовую информацию намечаются пути акустического воплощения изучаемого произведения.

**Художественно-практическая составляющая ИТК** характеризуется, прежде всего, поиском путей воплощения графической информации, обусловленной характерным внетекстовым содержанием, в акустическую форму индивидуальных интерпретационных решений. Определение «зонности» значений знаков нотного письма, соотношение этих значений с вопросами авторского почерка, исторического стиля, национальных особенностей произведения имеет здесь решающее значение.

Отметим особенности роли педагога в каждой из трёх составляющих интерпретационно-текстологического комплекса. В целом для текстоцентрической парадигмы обучения в инструментальном классе характерна совместная деятельность учителя и студента. Деятельность, несущая в себе огромный творческий и культуросозидающий потенциал. Вместе с тем

долевые функции участников этого процесса различны.

В мотивационно-ценностной составляющей интерпретационно-текстологического комплекса доминирующей является деятельность педагога на создание определённых мотивационных установок, предусматривающих различные средства педагогического воздействия, стимулирования, форм обучения и т. д.

В информативно-смысловой составляющей интерпретационно-текстологического комплекса совместная исследовательская деятельность педагога и студента приобретает более равноправные, партнёрские отношения. Преимущество педагога, обладающего более высоким уровнем знаний и соответствующей методологической подготовкой, дополняется интенсивной деятельностью студента, направленной на поиск «индивидуального смысла» и механизмов его акустического воплощения.

В художественно-практической составляющей интерпретационно-текстологического комплекса роль студента ещё более усиливается. Осознавая свою главную ответственность как исполнителя-интерпретатора перед автором, студент получает значительную самостоятельность, выстраивая собственную интерпретационно-личностную модель музыкального произведения от себя, от первого лица. Таким образом, в самой структуре интерпретационно-текстологического комплекса заложен громадный воспитательный и развивающий потенциал становления личности будущего учителя музыки и, в частности, формирования его интерпретационной культуры.

Формирование различных составляющих ИТК в своей основе близко

структуре любой художественно-исследовательской деятельности, методологическому анализу. Таким образом, процесс формирования интерпретационно-текстологического комплекса музыкального произведения включает:

- первичный самоанализ («продуктивное непонимание»);
- конструирование программы развития (анализ типологических структур нотного текста);
- развитие личностных качеств и умений, необходимых для построения технологической модели интерпретации произведения;
- результативную фазу, выражающуюся в исполнительской интерпретации музыкального произведения и отражающую уровень сформированности интерпретационной культуры.

Рассмотрим, как этот процесс реализуется в практическом обучении в инструментальном классе и спецкурсе «Основы интерпретации музыки».

Для построения учащимися художественно-интерпретационной модели музыкального произведения возьмём «Окрылённую поэму» ор. 51 № 3 А. Скрябина [8]. Основания для выбора данного сочинения были следующие: высокая художественная ценность произведения, что предполагает (Р. Ингарден [9], П. Рикёр [10]) соответствующий объём интерпретационного поля и инвариантность исполнительских решений; принадлежность пьесы к зрелому периоду творчества А. Скрябина и, соответственно, высокая степень индивидуальности индикации (авторской и исторической) сочинения, а также незначительная степень пианистической трудности и небольшой объём (две страницы), что позволяет опти-

мально соотносить выполнение технологических задач и выстраивания художественно-интерпретационной модели пьесы (см. нотный пример на с. 93–94).

Участникам спецкурса было предложено самостоятельно разобрать нотный текст поэмы А. Скрябина. Фортепианное творчество этого великого русского композитора было знакомо им лишь из курса истории музыки, практики посещения концертов, прослушивания аудиозаписей. То есть в реальном исполнительском репертуаре студентов этого произведения не было. Следует отметить, что в целом интерес к поэме, мотивационная готовность к её интерпретации были достаточно высокими. Это проявлялось, например, при восприятии других скрябинских произведений, иначе нами было бы предложено какое-то произведение другого композитора. Однако впоследствии, в ходе практической работы, выяснилось, что зачастую этот интерес не подкрепляется ни необходимыми знаниями, ни соответствующими умениями и навыками технологии создания собственной интерпретационной модели музыкального произведения.

Нами был определён исходный уровень сформированности интерпретационной культуры студентов. Принадлежность к высокому уровню (показателями которого являлись ценностное отношение к интерпретационному творчеству в своей профессиональной педагогической деятельности, объём и качество профессиональных знаний, развитые умения и навыки исполнительской интерпретации) не была выявлена, а участники, относящиеся к низкому и среднему уровням, распределились примерно поровну.

Исполнение студентов с *низким уровнем* сформированности интерпретационной культуры мы характеризовали как формальное, избыточное разного рода погрешностями, касающимися, в первую очередь, нот (этому способствовало наличие в данном случае многочисленных знаков альтерации, добавочных линейек), ритма (изощрённая метроритмическая расщеплённость долей в такте), а главное – отсутствием осмысленности на примитивном лексическом уровне (неспособность мотивного расчленения, дифференциации фактуры и т. д.). Соответственно, звуковая картина пьесы была не только смазана, но и нечётко оформлена даже на уровне эскизности.

Исполнение студентов, отнесённых к *среднему уровню*, можно охарактеризовать как достаточно добросовестное и старательное воспроизведение нотного текста скрябинского сочинения. Главным недостатком в этих исполнениях было отсутствие естественности. Немногочисленные указания автора воспринимались студентами слишком буквально. Например, единственное динамическое указание во всей первой странице *pp* (очень тихо) предопределило пониженный не только громкостный, но и эмоциональный тонус значительной части произведения, что не только ощущалось как нечто противоестественное, но и шло вразрез с названием пьесы.

Нами специально фиксировались главные недостатки в этих первоначальных студенческих исполнениях, чтобы наметить основные векторы их развития в интерпретационном плане, процесса, в котором грамотное прочтение нотного текста произведения поднимается до художественно-интер-

претационного уровня. Компонент первичного самоанализа (с герменевтических позиций выражающий «продуктивное непонимание») здесь связан с вопросами, которые студент ощущает потребность задавать самому себе в любом виде своей профессиональной деятельности. С этих вопросов начинается мотивация его последующих шагов к пониманию смысла нотных значений и определения векторов исполнительской интерпретации музыкального произведения.

Данный компонент ИТК предполагает поиск границ того методологического поля, в котором студенту предстоит работать для создания собственной интерпретационной модели музыкального произведения. Такими интерпретационными «границами» являются следующие функциональные качества нотного текста: *художественная содержательность, системность, легитимность, целостность, полисемичность, степень нормативности, сочетание объективного и субъективного.*

Для студентов, относящихся к низкому уровню, это был, возможно, наиболее сложный момент как в психологическом плане, так и в контексте дальнейшей перспективы исполнительской работы, поскольку многие понятия (из семи перечисленных выше) они осмысливали для себя впервые. В ходе практических занятий на спецкурсе приходилось индивидуально адаптировать объём транслируемой информации. От педагога требовались повышенная внимательность и деликатность, терпение в достижении прорастания полученных студентом интерпретационных знаний личностным смыслом.

Например, проблему художественной содержательности, связанную

с трактовкой нотного текста как проекции авторского почерка со студентами этого уровня мы решали через довольно необычное название пьесы – как оно находит своё отражение в визуальном облике музыкальной фактуры. Стремительные короткие взлёты тридцать вторых нот на разную высоту и с различной интерваликой (включая альтерированные), несомненно, выражают богатую палитру эмоциональных красок мотивов – от нерешительного, робкого (т.т. 1–3) – до утвердительно-активного и декламационного (т.т. 16–18).

В данном случае в наполнении студентом этих мотивов-взлётов индивидуальным смысловым содержанием будет заключаться его способность к исполнительской интерпретации, а не просто грамотное чтение нотного текста, поскольку в нотном тексте скрябинского произведения нет ни одного указания на то, как исполнять эти тридцать вторые ноты. Технологическая сторона построения интерпретационной модели здесь следующая: исходя из различных текстовых характеристик, необходимо приблизиться к пониманию того, каким должно быть предполагаемое звучание произведения и, далее, каких тактильных приёмов это качество звука требует. Таким образом, будет апробирован лишь строительный материал, основная штриховая единица, используемая для дальнейшего выстраивания и завершения студентом индивидуальной интерпретационной исполнительской модели произведения.

Второй момент, на который мы обращали внимание студентов с первоначально низким уровнем интерпретационной культуры, – это стремление автора максимально облегчить фактуру ле-

вой руки (заметим, что партия правой руки и так вся «пронизана воздухом», это более чем очевидно), что проявляется в полном отсутствии аккордов в нижнем регистре на долю, лишь два раза используются октавы (без внутреннего наполнения), чаще всего – просто одинарные звуки, реже – интервалы. Наиболее активные аккорды в кульминации Скрябин использует не просто на слабых долях, а на дроблёных (внутри второй доли), чем достигает определённой синкопированности, устремлённости, экзальтации, но никак не статичности, масштабности и тяжеловесности (т.т. 16–19).

Далее внимание студентов концентрировалось на направленности фразировки по принципу «кругов по воде» (это особенно видно в репризе, где две руки как бы «расходятся» в противоположные стороны). Лексическая активизация и кажущееся утяжеление фактуры должны диалектически компенсироваться возрастающей размытостью и насыщением воз духом мотива (что подтверждается авторской ремаркой *rit.*) (т.т. 25–27).

Таким образом, потенциальное исполнительское интерпретационное поле студентов низкого уровня, игру которых мы охарактеризовали выше как формальную и лишённую художественного содержания, стало насыщаться определённым смыслом, знаниями, проявляться в характерной интерпретационной направленности мышления, которое ещё необходимо было реализовать в исполнительстве.

Учитывая недостатки в исполнении студентов, относящихся к среднему уровню (добросовестное и старательное воспроизведение нотного текста, отсутствие естественности), была актуализирована и соответству-

ющая проблематика содержания данного этапа формирования их интерпретационной культуры. В частности, мы апеллировали к теме спецкурса, касающейся «зонности» значений музыкально-исполнительских терминов. Многими исследователями (М. Г. Арановский [11], Н. П. Корыхалова [12], А. В. Малинковская [13]) справедливо подчёркивается, что вопрос о границах значений знаков нотного письма зачастую представляется трудноразрешимым. По нашему мнению, выявление «зонности» значений музыкально-исполнительских терминов вообще является «лакмусовой бумажкой» уровня сформированности способности студента к исполнительской интерпретации, а не просто умения грамотно прочесть текст.

Формальное понимание различной терминологии в нотной записи – одна из ключевых проблем в процессе создания интерпретационной модели музыкального произведения. Во многих случаях студенту трудно самостоятельно разобраться в степени выполнения тех или иных композиторских (или редакторских) обозначений, их акустическом качестве исполнительского воплощения. Безусловно, первое, на что целесообразно обращать их внимание, это обязательный комплексный анализ всех авторских ремарок, разбор структуры всего «исполнительского» уровня нотного текста скрябинской поэмы. Многофункциональность практически каждого значка, каждого термина, обозначенного композитором в нотном тексте, следует понимать и толковать только в контексте с остальными авторскими ремарками.

Например, доминирование в поэме обозначений временной сферы непосредственно связано с мельчайши-



ми градациями в звукоизвлечении и лексической структурой произведения. Таким образом, правильное толкование терминов во многом зависит от художественного контекста произведения и индивидуальности композитора. Темповая характеристика зачастую определяет и характер произведения, его образный строй, внутреннюю энергетику, существуют и обратные связи соответствия.

Отсутствие естественности в исполнениях студентов этой группы, на наш взгляд, во многом было связано с неточным определением образного содержания, смыслового контекста и соотношения авторских ремарок временной сферы, которые здесь доминируют: *ritard.*, *a tempo*, *accel.*, *lento*, *tempo vivo*. Возможно, задача исполнителя была бы облегчена, если бы Скрябин выставил в начале сочинения генеральный темп по метроному или хотя бы обозначение характера. С другой стороны, отсутствие этого даёт возможность исполнителю стать по-настоящему со-творцом сочинения, максимально расширить собственное интерпретационное поле, почувствовать то ощущение свободы, состояние окрылённости, которое хотел передать автор этой музыки. На первый взгляд – локальная проблема, тем не менее мы считаем, что от определения максимально точного значения музыкальной терминологии во многом зависит и понимание исполнителем (студентом) самого произведения. И от степени компетентности в этом вопросе зависит качество его исполнительской интерпретации музыкального произведения и – шире – его профессионализма.

Кроме того, исходя из выявленных недостатков в исполнениях, мы сочли

целесообразным затронуть проблему определения степени нормативности конкретного нотного текста внутри индивидуального авторского почерка, исторического стиля, национальных особенностей. Так, нотная запись А. Скрябина на первый взгляд оказывается слишком несовершенной для передачи всех оттенков, тончайших изменений темпов и надлежащей звучности. Известно, что сам музыкальный текст часто варьировался автором. Изменчивость, неуловимость, своеобразная грация, гармоническая острота, лишённая тяжеловесности и преувеличенной громкости, – эти специфические черты фортепианной музыки Скрябина мы стремились показать студентам на занятиях спецкурса.

Нами применялось также педагогическое стимулирование различных типов мышления студентов – от логического до ассоциативного – как исследовательских способов самостоятельного выдвижения интерпретационных идей, гипотез, исполнительских решений. Мы поощряли и развивали творческие качества, касающиеся проявления независимости и креативности в мышлении и деятельности.

Например, исследуя качественные характеристики нотного текста «Окрылённой поэмы» А. Скрябина, связанные с его историко-стилевой принадлежностью, формируются сначала обобщённые представления о романтизме как историческом стиле. Затем вводятся так называемые «контекстные» связи: информация о значительных общественно-политических событиях данной эпохи (в данном случае – Россия 1906 года), о доминирующих эстетических и мировоззренческих теориях; анализ культурного контекста смежных видов ис-

кусств – театра, литературы, архитектуры, живописи; изучение исполнительских традиций и особенностей композиторской школы того времени, традиций и функциональности нотной записи и специфики музыкальных инструментов.

Рассмотрение этих аспектов позволяет на другом уровне почувствовать «исторический фон» исследуемой графической записи, проникнуться духом эпохи и индивидуальностью композитора в мельчайших деталях, возможно достаточно противоречивых и неоднозначных, и вместе с тем ощутить целостность и диалектическое единство формы и содержания, выстраивая таким образом исполнительскую интерпретационную модель этого сочинения.

Соединяя структурные компоненты интерпретационно-текстологического комплекса скрябинской поэмы с применением герменевтических канонов, мы стимулировали и насыщали процесс обогащения знаний новыми личностными смыслами самого студента. То есть собственно тем, в чём и выражается феномен интерпретации. В этом плане нас интересовали «диффузийные» свойства рождаемых смысловых конструкций: насколько чужие знания, чужой опыт «присваиваются», впитываются студентом, что и в какой мере им отбрасывается, а что принимается безусловно. Наша роль в таком процессе заключалась в корректировке интерпретационного «присвоения», очерчивания границ неоправданной субъективности.

Учебный процесс проводился как на уровне моделирования реальных акустических интерпретационных моделей скрябинской поэмы, так и на вербальном уровне подтверждений или опро-

вержений различных мнений, суждений, гипотез студентов. Роль педагога заключалась уже не только в транслировании информации, но и в корректировке созданных студентом художественно-психологических портретов «Окрылённой поэмы» в соответствии со структурно-функциональной моделью интерпретационно-текстологического комплекса музыкального произведения.

Приведём в качестве примера созданный одной из студенток анализ скрябинской пьесы, согласно параметрам интерпретационно-текстологического комплекса.

Мария В. (3 курс): «Нотный текст произведения характеризует не только черты фортепианного стиля Скрябина, но, безусловно, и личностные качества композитора – открытость эмоциональной сферы, романтическое представление о мире, стремление к прекрасному, благородные порывы. Вместе с тем нельзя не отметить проявление крайнего индивидуализма, возможно, некоторые эгоистические черты, ощущение себя как Творца, художника, способного преобразовать целый мир, всё человечество.

Визуальный ряд нотного текста «Окрылённой поэмы» имеет ярко выраженные характерные черты. Принадлежность его скрябинскому творчеству легко узнаваема: с одной стороны, достаточно прозрачная и однородная музыкальная ткань; с другой – предполагаемое использование педали, многочисленные альтерированные звуки, излюбленные Скрябиным септаккорды создают очень изысканные, прихотливые гармонические узоры. Слияние мелодической линии и гармонии, когда мелодия представляет собой не что иное, как гармонические последовательности, а гармония сама по себе настолько прекрасна, что становится тождественна мелодике.

При этом фактура как способ изложения музыкального материала во многом визуаль-

но даёт представление о художественном образе, а образ подсказывает соответствующее звуковое решение; последнее, в свою очередь, провоцирует поиски технических приёмов, наиболее рациональной технологии. Именно фактура является графической проекцией индивидуального почерка композитора. Это своеобразный облик самого автора. Жанр поэмы представляется наиболее типичным выражением романтического мироощущения, стремления выйти за рамки привычных форм. Отсюда, несмотря на довольно чёткую структурную конструкцию “Окрылённой поэмы”, здесь уместно будет привести в исполнение определённую долю импровизационности, подтверждением чему служат авторские обозначения временной сферы и отсутствие указаний генерального темпа по метроному и характера в начале пьесы. Индивидуальность авторского почерка визуального ряда нотного текста проявляется в значительной степени.

Совокупность различных компонентов нотного текста также указывает на принадлежность к романтическому стилю. Национальный стиль визуально представлен менее явно, хотя в акустическом воплощении произведения следует учитывать время создания пьесы (начало XX века), общественно-художественную атмосферу России этого времени, духовные устремления русской интеллигенции.

Соотношение и взаимодействие компонентов интерпретационно-текстологического комплекса “Окрылённой поэмы” выявляются следующим образом. Музыкальная ткань сочинения выражает стремление Скрябина к звуковому тождеству гармонии и мелодии при богатстве их интонационно-гармонической стороны, что создаёт особую, насыщенную воздухом музыкальную ткань – малое количество тяжёлых, плотных аккордов как антипод “рахманиновской” густоты фактуры. Даже в местах наивысшего напряжения Скрябин довольствуется лишь чистой октавой в басу. Наиболее употребимый фак-

турный приём – максимальное “разрежение” аккордовой массы. Басовая линия лишена статуарности, часто басы используются в качестве определённой “рессоры” – берутся раньше всего аккорда, залиговываются со следующей долей и т. д., то есть смягчается фактурная и метрическая тяжесть. Нередко интонационная вершина приходится на слабую долю, обилие пауз на педалях служит своеобразной “воздушной” прослойкой общей звуковой массы – всё это делает музыкальный язык Скрябина очень узорчатым и неповторимым.

Метроритмические характеристики связаны с остинантностью четырёхзвучных входящих мотивов, которые как бы провоцируют, побуждают к выростанию, подъёму и развитию эмоционального градуса произведения. Вместе с тем звуковысотная разорванность, импровизационная временная шкала напоминают скорее языки пламени – то мерцающие, то разгорающиеся вновь и вновь.

Для точного понимания развёртывания музыкального материала “Окрылённой поэмы” можно вспомнить противоположность музыкального синтаксиса в сочинениях других композиторов и стилей (мотивное членение у Бетховена, “бесконечная” вариантность Шуберта, фигурационная вариативность Шопена и т. д.). Обилие обозначений временной сферы, залигованные в межтактовых синкопах аккорды делают двудольную метрическую сетку, с одной стороны, достаточно размытой, а с другой – удлиняют её горизонтальную перспективу.

Временные характеристики этой пьесы являются доминирующими в создании интерпретации. Динамические обозначения Скрябина в этом смысле имеют гораздо меньшую значимость. Из воспоминаний современников известно, что сам Скрябин именно динамическую сферу считал наиболее лабильной и нередко в собственных исполнениях не придерживался указаний в этой сфере. Возможно, по этой причине,

в “Окрылённой поэме” он проставил всего пять динамических указаний – четыре раза пианиссимо (*pp*) и один раз – громко (*f*).

Интонационные характеристики здесь очень важны, так как именно интонация делает звуки одухотворёнными и живыми. Они могут быть спокойно-повествовательными и игривыми, ликующими и гневными, вопросительными и кокетливыми... Множество интонационных оттенков музыкальной речи прямо соотносится с нашим языком. Человеком с богатой речью называют того, у кого не просто огромный лексический запас, но и разнообразная палитра интонации, кто способен выразить все мельчайшие нюансы своих чувств и мыслей. Такую интонационную палитру необходимо иметь исполнителю, интерпретирующему “Окрылённую поэму”.

92  
Тактильные характеристики (звукоизвлечение) нотного текста сочинения также важны для воссоздания образа полётности, окрылённости. Тяготение (интонационное и метрическое) тридцать вторых нот к заливочным восьмушкам создают необходимую амплитуду весовых ощущений (от легчайшего касательного до более глубокого) и гибкость правой руки дугообразного движения слева направо (восходящие мотивы), а также симметрично зеркальные движения в левой руке. В эпизодах *tempo vivo* плотность погружения верхнего голоса правой руки усиливается (ремарка *espressivo*). Тактильная острота в кульминации выражается в использовании синкоп и пунктирно-остинантных утвердительных интонаций интервалов прим.

Технологические характеристики поэмы связаны с достижением особого качества звука “Окрылённой поэмы”, ощущением воздуха, разрежённости фактуры. Основные технологические трудности в пьесе – поиск соответствующих движений рук. В левой руке это связано с техникой арпеджато (где-то выписанной автором, а иногда – просто предполагаемой ввиду явной невозможности взять одновременно большие аккорды).

Критерии, которым здесь должны соответствовать арпеджированные аккорды – лёгкость, рассыпчатость, узорчатость, гибкость, полётность, несуетливость и т. д. В правой руке – мелкие дугообразные движения мотивов как бы нанизываются на горизонталь четырёхтактной фразы.

Образные характеристики внешне легко узнаваемы (исходя из названия пьесы), но трудны для воплощения. Довольно непросто очертить ту грань, где отсутствовала бы чересчур напористая активность, но была бы исключена чрезмерная капризность, изломанность, изнеженность и т. д.

Оптимальные предполагаемые принципы воплощения графической информации в интерпретационно-текстологическом комплексе будут проявляться в поиске соотношения “индивидуального” и “объективного” в параметрах нотного текста в пользу индивидуального – слишком тонкая и изменчивая здесь конституция этой пьесы – и будут определяться “зонностью” смысловых значений различных видов обозначений в нотном тексте. На наш взгляд, наиболее растяжимая зона смысловых значений в этой пьесе – это тактильная и временная сферы. Указания автора, касающиеся этой области, наиболее подвержены индивидуальному исполнительскому толкованию. Соответственно этой степени внедрения будут меняться и другие интерпретационные векторы, в первую очередь – качество звука и интонация, а более опосредованно – динамическая шкала.

Отметим, что приведённый выше интерпретационный анализ нотного текста «Окрылённой поэмы», разумеется, основан как на знаниях, полученных в ходе лекционных и семинарских занятий спецкурса, так и во многом на личных исполнительских ощущениях, накапливаемых и проявляемых в процессе выстраивания интерпретационной модели скрябинской поэмы. Ценным, на наш взгляд, в этом

## Poème ailé

Окрошенная поэма

Op. 51 Nr. 3

26

ritard. a tempo accel.

pp

3

4

ritard. a tempo

6

accel. ritard. 5

lento meno vivo

9

espr. 3 2

3 5 a tempo 5

12

meno vivo espr. 3 2

3 5

E.P. 12422



54

15

18

21

a tempo accel. ritard. a tempo

pp pp pp

25

accel. rit.

29

lento

E. P. 12422



созданном художественно-исполнительском портрете скрябинской пьесы является сочетание технологического и художественного, знаниевой основы и проецирование этих знаний на практическое исполнительство, обусловленность визуального ряд нотного текста с внетекстовой информацией, касающейся личностных качеств композитора и стиливых индикаций сочинения.

Приведённый анализ музыкальной фактуры, гармонии, лексических структур, интонационных, пространственно-временных, тактильных, технологических и образных характеристик намечают достаточно обоснованную личностную исполнительскую трактовку скрябинской поэмы. Это лишь один из примеров формирования интерпретационной культуры учащегося-музыканта в инструментальном классе. Разумеется, здесь возможны различные комбинации как конкретных тем занятий, так и форм и методов обучения. Именно в таком процессе ярко проявляется индивидуальный профессиональный почерк учителя, его педагогический дар и способность к интерпретационному творчеству.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Малинковская, А. В.* Методология – «магический кристалл» музыкально-педагогической науки (Размышления о научной школе Эдуарда Борисовича Абдуллина) [Текст] / А. В. Малинковская. – Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2015. – № 2 (10). – С. 39–55.
2. *Земцовский, И. И.* Апология текста [Текст] / И. И. Земцовский // Музыкальная академия. – 2002. – № 4. – С. 100–110.
3. *Медушевский, В. В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки [Текст, ноты] / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
4. *Коган, Г. М.* Избранные статьи [Текст] / Г. М. Коган. – Вып. 2. – М. : Советский композитор, 1972. – 266 с.
5. *Назайкинский, Е. В.* Оценочная деятельность при восприятии музыки [Текст] / Е. В. Назайкинский // Восприятие музыки: сб. ст. / ред.-сост. В. Н. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – С. 210–213.
6. *Теплов, Б. М.* Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов // Избранные труды: в 2 т. / ред.-сост., авт. вступ. ст. и коммент. Н. С. Лейтес, И. В. Равич. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1985. – С. 42–222.
7. *Николаева, А. И.* Стилиевой подход в фортепианно-исполнительском классе педагогического вуза как фактор формирования личности ученика-музыканта [Текст] : монография / А. И. Николаева. – М. : Изд-во Моск. пед. гос. ун-та, 2003. – 349 с.
8. *Skrjabin, A.* Klavierwerke band III [Нотное издание]. Edition Peters Leipzig, 1988, pp. 53–54.
9. *Ингарден, Р.* Музыкальное произведение и вопрос его идентичности [Текст] / Р. Ингарден // Исследования по эстетике. – М. : Иностранная литература, 1962. – С. 403–570.
10. *Рикёр, П.* Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике (Ricoeur P. Le conflit des interpretations. Essais d'hermeneutique. – Р., 1969) [Текст] / Поль Рикёр ; пер. с фр. И. С. Вдовина. – М. : Канон-Пресс-Ц : Кучково поле, 2002. – 622 с. – (Канон философии).
11. *Арановский, М. Г.* Музыкальный текст. Структура и свойства [Текст, ноты] / М. Г. Арановский. – М. : Композитор, 1998. – 343 с.
12. *Корыхалова, Н. П.* Музыкально-исполнительские термины: возникновение, развитие значений и их оттенки, использование в разных стилях [Текст] / Н. П. Корыхалова. – СПб. : Композитор, 2002. – 271 с.
13. *Малинковская, А. В.* Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования [Текст] : учеб. пособие / А. В. Малинковская. – М. : Владос, 2005. – 381 с.

## REFERENCES

1. Malinkovskaya A. V. Metodologiya – “magicheskij kristall” muzykal’no-pedagogicheskoy nauki (Razmyshleniya o nauchnoj shkole Eduarda Borisovicha Abdullina). In: *Vestnik kafedry UNESCO “Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie”*. 2015. No. 2 (10), pp. 39–55. (in Russian)
2. Zemtsovskij I. I. Apologiya teksta. In: *Muzykal’naya akademiya*. 2002. No. 4, pp. 100–110. (in Russian)
3. Medushevskij V. V. *O zakonomernostyakh i sredstvakh khudozhestvennogo vozdeystviya muzyki*. Moscow: Muzyka, 1976. 254 p. (in Russian)
4. Kogan G. M. *Izbrannye stat’i*. Vyp. 2. Moscow: Sovetskij kompozitor, 1972. 266 p. (in Russian)
5. Nazajkinskij E. V. Otsenoch’naya deyatel’nost’ pri vospriyatii muzyki. In: *Vospriyatie muzyki*: sb. st. Red.-sost. V. N. Maksimov. Moscow: Muzyka, 1980, pp. 210–213. (in Russian)
6. Teplov B. M. Psikhologiya muzykal’nykh sposobnostej. In: *Izbrannye trudy*. V 2 t. T. 1. Red.-sost., avt. vstup. st. i komment. N. S. Lejtes, I. V. Ravich. Moscow: Pedagogika, 1985, pp. 42–222. (in Russian)
7. Nikolaeva A. I. *Stilevoj podkhod v fortepiano-ispolnitel’skom klasse pedagogicheskogo vuza kak faktor formirovaniya lichnosti uchenika-muzykanta: monografiya*. Moscow: Izd-vo Mosk. ped. gos. un-ta, 2003. 349 p. (in Russian)
8. Skrzabin A. *Klavierwerke band III [Notnoe izdanie]*. Edition Peters Leipzig, 1988, pp. 53–54.
9. Ingarden R. Muzykal’noe proizvedenie i vopros ego identichnosti. In: *Issledovaniya po estetike*. Moscow: Inostrannaya literatura, 1962, pp. 403–570. (in Russian)
10. Rikyor P. *Konflikt interpretatsij. Ocherki o germenевtike* (Ricoeur P. Le conflit des interpretations. Essais d’hermeneutique. P., 1969). Pol’ Rikyor. Per. s fr. I. S. Vdovina. Moscow: Kanon-Press-TS; Kuchkovo pole, 2002. 622 p. (Kanon filosofii). (in Russian)
11. Aranovskij M. G. *Muzykal’nyj tekst. Struktura i svojstva*. Moscow: Kompozitor, 1998. 343 p. (in Russian)
12. Korykhalova N. P. *Muzykal’no-ispolnitel’skie terminy: vzniknovenie, razvitie znachenij i ikh ottenki, ispol’zovanie v raznykh stilyakh*. St. Petersburg: Kompozitor, 2002. 271 p. (in Russian)
13. Malinkovskaya A. V. *Klass osnovnogo muzykal’nogo instrumenta. Iskusstvo fortepianogo intonirovaniya*. Moscow: Vlado, 2005. 381 p. (in Russian)

# РИТМИЧЕСКАЯ ПРИРОДА МУЗЫКАЛЬНОГО ЖЕСТА И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АЛЕКСАНДРЫ ПИРС

**М. В. Архипова,**

Московский государственный институт культуры

**Аннотация.** В данной статье исследуется ритмическая природа музыкального жеста – явления, которое приобретает всё более важное значение в современном музыкальном искусстве. При этом отмечаются две исторически сложившиеся концепции – мелодическая и ритмическая, последняя из которых имеет приоритетное значение в музыке XX – начала XXI века. В статье также рассматриваются некоторые аспекты музыкально-педагогической деятельности американского педагога А. Пирс, которая в своей методике использует ряд упражнений, основанных на движении, жесте. Очевидная, синкретически неотделимая связь «ритмической музыки» с жестом, происходящим из движения и имеющим телесную природу, раскрывает огромные ресурсы, которые могут быть использованы как в современной педагогике музыкального образования, так и в исследовании музыкального искусства в целом. Тем самым обосновывается необходимость всестороннего научно-философского изучения данной проблемы для современного российского музыкознания, тем более что вне концепции музыкального жеста сложно определить специфику целого ряда современных стилей в отечественном и зарубежном музыкальном искусстве.

**Ключевые слова:** мелодея, ритмодея, музыкальный жест, исполнительский жест, композиционный уровень, «корпоральное» изложение, эвристика, методика обучения, упражнения.

97

**Abstract.** Musical gesture is a phenomenon which becomes more and more important in modern music. In this article the rhythmic nature of musical gesture is investigated. From two fundamental concepts – melodic and rhythmic – the latter has a special value for contemporary music. The article also discusses some aspects of musical-pedagogical activity of the American teacher A. Pearce, who in his technique uses a series of heuristic exercises based on movement, gesture. Obvious connection of “rhythmic music” with the gesture which results from the movement and has the corporeal nature opens vast field of research and that could be used in modern musical education science. For modern Russian musicology it is important to study this problem from philosophical point of view as well as from technical and semantical. Without the concept of musical gesture it is difficult to define specific of different modern composers styles in our country as well as abroad.

**Keywords:** melopea, rhythmic conception, musical gesture, performing a gesture, the composite level, “corporeal” statement, heuristics, teaching methods, exercises.

### Становление теории музыкального жеста

Уже в античные времена древнегреческие теоретики искусства выделяли ритмопею и мелопею как две важнейшие «жизнеобеспечивающие» области музыки. Многие древние учёные отдавали предпочтение ритмопее. Так, например, Аристид Квинтилиан утверждал: «Мелос недейтелен и бесформен, выражая собою смысл материи ввиду своей способности к противоположному. Ритм же и ваяет его самого [мелос], и двигает в строгом порядке, выражая собою отношение творящего к творимому» [1, с. 240]. Ритм рассматривался также как неотделимая часть мелодии. Платон по этому поводу писал: «В мелосе есть три части: слова, гармония и ритм» [2, с. 181].

Необходимо отметить, что термины «мелопея», «ритмопея», первоначально означавшие разделение музыки на мелос и ритмику, в европейских музыкальных трудах XVI–XVIII веков получили более широкое значение. Например, с развитием европейского многоголосия мелопея стала включать в себя всё, что относилось к мелодической стороне (один голос, контрапункт к голосу, полифония голосов, гармония голосов), в противовес ритмопее – ритмической стороне.

Мелос и ритмика, вероятно, являются такими элементами музыки, характер, степень развитости которых могут свидетельствовать о том или ином типе музыкальной культуры. По этому поводу В. Н. Холопова пишет: «Мировая музыкальная культура сложилась так, что одни её регионы отмечены преимущественным развитием мелоса, мелопеи, другие – ритмоса,

ритмопеи. Разительнейший контраст составляют Европа и Африка: сущность музыкальной культуры первой – мелодическая, мелопейная (мелодико-гармоническая), сущность второй – ритмическая, ритмопейная» [3, с. 34–35].

Приоритет мелодического начала в европейской музыке наблюдался на протяжении многих веков. При этом, ритмопейный слой существовал, занимая подчинённое положение и сосредоточиваясь преимущественно в странах Средиземноморья (Испания, балканские страны). В России также издревле существовал культ мелодического пения. Это находило преломление во всех ответвлениях русской музыкальной культуры – народной, светской, культовой. Достаточно вспомнить такой специфически русский национальный жанр, как народная протяжная песня, дающая простор мелодическому распеванию, или звучание традиционного русского хора с широким запевом, развитыми мелодическими подголосками и т. д.

Первостепенное значение ритма в музыкальном искусстве африканских народов, бразильских индейцев, туземцев Австралии связано, прежде всего, с его функциональным предназначением: магическими ритуалами, трудовыми процессами, информативной функцией и т. д. [4]. «Ритмическая музыка» Африки имеет, естественно, и эстетическое значение. Можно сказать, что в ней находит выражение своеобразный менталитет африканцев, особая «африканская философия». «Если центром духовных поисков европейского искусства была душа, то в афро-американской – душа через тело», – отмечает В. Н. Холопова [3, с. 38].

Феномен «ритмической музыки» заключается в неразрывном, органическом единстве с жестом, пластикой, движением. Этот факт открывает новые, ещё мало изученные возможности музыкального искусства, достойные глубокого научного исследования. Тем более что ритмическая сторона в музыке XX века, и не только афроамериканской, но и европейской, становится сущностным явлением.

Стремительно возрастающая роль ритмического фактора ощущалась многими деятелями искусства уже в начале XX столетия. Яркими примерами воплощения этой тенденции может служить творчество И. Ф. Стравинского, С. С. Прокофьева, Б. Бартока. Однако роль гармонии и мелодии не была полностью нивелирована. Рассматривая произведения многих композиторов того времени, можно говорить об усложнении тональных отношений, о стилистически своеобразном гармоническом языке, неповторимой мелодике и т. д. Тем не менее преобладание ритма как организующего и формирующего фактора в музыкальном искусстве XX века очевидно. Эта тенденция получила широкое развитие в музыке последующего времени. Особая роль ритма прослеживается в творчестве О. Мессиана, П. Булеза, А. Шнитке, С. Губайдуллиной, Э. Денисова и др. С чем это связано? Возможно, в какой-то степени действенный моторно-эмоциональный план музыки был активизирован в ответ на повышенную интенсивность образа жизни современного человека, его потребность найти в искусстве эквивалент своему жизненному состоянию.

Новая ритмическая концепция музыкального искусства XX столетия по-

требовала от композиторов поисков новых путей воздействия на слушателя, нового музыкального языка, новых средств выразительности. Можно сказать, что выразительный музыкальный жест (жест, переданный через музыку), разнообразные движения, способные вызвать самую непосредственную, подчас рефлекторную реакцию слушателя, являются приёмами, обеспечивающими адекватное восприятие и понимание современной музыки аудиториями. Неудивительно, что в ряде музыкальных стилей, начиная со второй половины XX века и по настоящее время, использование музыкального жеста служит наилучшим образом для раскрытия ключевой идеи того или иного произведения.

Для лучшего понимания предмета обсуждения понятие «музыкальный жест» требует некоторых пояснений. Многие композиторы, раскрывая содержание своего творчества и анализируя творческий процесс, используют данный термин в различных значениях. Например, английский композитор и педагог Б. Фёрнихоу рассматривает музыкальный жест в своём творчестве как одну из ключевых композиционных категорий. При этом, как отмечает Т. В. Цареградская в своей статье «Брайан Фёрнихоу: очарование музыкального жеста», композитор не стремится к чётким определениям. В его трактовке музыкальный жест – «это и исполнительский жест, рождающий интенцию звуковой последовательности, и мотивное образование, возникающее посреди фоновых фактурных построений, и приём (например, *glissando*), выполняющий мотивную функцию» [5, с. 154]. Б. Фёрнихоу характеризует музыкальный жест во многом аналогично моти-

ву, обладающему индивидуальным тембром, динамикой, звуковысотностью, формообразующей ролью. Но есть и отличительная черта: жест, и в этом его очарование, по мнению композитора, находится в непрерывном становлении, являясь «развёртывающейся, порождающей форму энергией» [6, с. 33].

Не менее интересна концепция П. Булеза о возникновении жеста на пересечении идеи и её воплощения, которую композитор раскрывает в своей книге «Уроки музыки» [7]. Характеризуя подход П. Булеза к процессу композиции, Т. В. Цареградская отмечает: «...можно увидеть... не только идею взаимодействия стабильного и мобильного, но и их логику: умозрение переходит в идею, идея дедуцирует форму, форму наполняют фигуры и экспрессивные жесты, которые рождаются в обратном взаимодействии с внешними и внутренними импульсами. Жест появляется там, где, во-первых, *действует* композитор и, во-вторых, имеется *поле* для преобразований. <...> Это есть воплощённая – то есть одетая плотью – воля композитора, соединение его духовного и телесного начал» [8, с. 66].

Итак, мы сталкиваемся с многоаспектным пониманием того, что есть музыкальный жест. Приходится констатировать, что теория музыкального жеста все ещё находится в стадии становления. Тем не менее, несмотря на неоднозначность трактовки, понятие «музыкальный жест» всё чаще используется при анализе музыкальных произведений современного искусства. Вне концепции музыкального жеста подчас невозможно определить специфику творчества таких композиторов, как Пьер Булез, Лучано Берио, Брайан

Фёрниху, Хельмут Лахенман, Мортон Фелдман и др. А это, в свою очередь, способствует росту интереса к музыкальному жесту в современном музыкознании и делает актуальным научное исследование данного феномена.

Со своей стороны хотелось бы отметить, что, делая попытку определить, что есть музыкальный жест и какова его роль в музыкальном искусстве, необходимо обратить внимание на следующие аспекты:

1) музыкальный жест – феномен, который проявляется уже на уровне замысла и композиционного воплощения музыкального произведения, поскольку отдельные элементы музыкального языка осознаются композитором как семантически значимые единицы, наделённые характером фигуры (статическая сущность) или жеста (динамически развивающаяся сущность), способные сосредоточить на себе внимание слушательской аудитории;

2) музыкальный жест ярко проявляет себя на исполнительском уровне, так как именно исполнительский жест создаёт «интенцию звуковой последовательности» (Б. Фёрниху), является энергией, порождающей форму;

3) музыкальный жест проявляет себя и на уровне восприятия, поскольку слушательская эмоция, по мнению некоторых современных учёных, таких, например, как Винсент Милберг [9], должна быть осознана как жест, способный передать значение того или иного элемента музыкальной ткани произведения.

Очевидно, что подобная многоаспектность характеристики музыкального жеста даёт основание для множества контекстов при его толковании. Но всё же, с нашей точки зрения, это необходимо, так как позволяет рассма-



тривать музыкальный жест на трёх основных коммуникативных уровнях музыкального искусства – *уровне композиторского замысла и композиционного воплощения, исполнительском уровне и уровне слушательского восприятия*. Видимо, такой подход вполне оправдан, потому что позволяет в конечном счёте реализовать любую творческую идею.

В рамках данной статьи хотелось бы более подробно остановиться на роли исполнительского жеста в современном музыкальном искусстве.

### **Исполнительский жест и его значение в музыкальном искусстве**

Музыкальные жесты исполнителя неправильно было бы рассматривать как обыкновенные физические действия, необходимые для воспроизведения звуков нотного текста. По словам Р. Хаттена, профессора Техасского университета в Остине (Школа музыки Сары и Эрнста Батлер), они являются особым, «характерным оформлением музыкального действия, которое даёт этим звукам выразительный смысл» [10, с. 113]. При этом исполнительские жесты имеют различный характер: с одной стороны, они могут быть мотивированы элементарными человеческими движениями, имеющими прямое биологическое и социальное значение для человека, с другой – возможны более сложные, символические мотивации, основанные на воплощении черт культуры в музыке или ритуализованных движениях более традиционных типов (танцевальные фигуры).

Интересно отметить, что некоторые жесты могут свободно прочитываться в нотной записи. Тем не менее музыкальная нотация, которая является в значительной степени знаковой,

дискретной в своих символах, не способна в полной степени представить целостность жеста. Например, лига – смягчённый аналог кривой линии, соединяющей две или более нот, свидетельствует о попытке представить не только непрерывность звука, но и, что более важно, непрерывность исполнительского жеста. Знание соответствующего музыкального стиля, культуры, обучение нормам, правилам, соответствующим стилистике того или иного времени, дают основание для создания убедительной исполнительской интерпретации даже при условии несовершенства записи нотного текста, в котором иногда отсутствуют необходимые указания. Более того, даже без доступа к информации о культурной принадлежности исполняемого произведения музыканты-исполнители всегда будут находиться в поисках выразительного жестового воплощения музыкального текста, очевидно, в соответствии со своим личным темпераментом и пониманием выразительности и смысла исполняемой музыки. При этом необходимо упомянуть о роли агогики в интерпретации музыкального произведения. Агогика, как известно, применяется в целях выразительности музыкального исполнения и представляет собой «незначительные» отклонения от реальной длительности звуков и пауз, указанных в нотах. В нотной записи эти отклонения, как правило, не фиксируются, так как не изменяют значение нот, ритмических рисунков. Г. Риман, который ввёл в практику термин «агогика» [11], считал, что её основной принцип – увеличение длительности сильных моментов такта (агогический акцент) за счёт слабых. Но на практике чаще удлиняются

именно слабые доли. Примером может послужить в данном случае авторское исполнение А. Н. Скрябиным своих собственных произведений.

При исполнении ферматы, которая в некоторых стилях, как известно, может быть значительно продлена, жестовый характер приобретает выразительный ход рукой, как бы олицетворяющий застывшую энергию, готовую вылиться в ожидаемом порыве экспрессии и т. д. Подобных примеров можно привести бесчисленное множество. Хотелось бы отметить при этом, что выразительность исполнительского жеста является важнейшим условием успешной интерпретации музыкального произведения.

Итак, музыканты-исполнители, используя в работе на инструменте, наряду с естественными исполнительскими жестами, жесты более высокого уровня, могут направить внимание слушателей на драматургически важные аспекты формы или на жанровую выразительность произведения. Такие жесты выполняют нарративную роль и могут подразумеваться как необходимая «составляющая» произведения даже при условии отсутствия специфических обозначений, способствуя тем самым пониманию стиля.

Музыкальный жест может оказывать воздействие и на композиционный уровень произведения. Это происходит в том случае, когда музыкант овладевает профессией композитора, уже имея большой исполнительский опыт. При этом отдельные тематические образования, фактурные формы, пассажи рождаются в его сознании как бы из непосредственного музицирования, исполнительской импровизации. Привычный жест исполнителя («так пальцы легли на клавиши, стру-

ны, клапаны...») рождает последовательность звуков, которая в дальнейшем используется как важная конструктивная форма в развитии музыкального произведения. В качестве примера приведём «пианистичную» музыку Ф. Шопена, Ф. Листа. Исполнительский жест лежит, на наш взгляд, и в основе многих произведений Н. Паганини.

В музыкальном искусстве XX столетия примеры «жестовой» музыки можно встретить во Второй скрипичной сонате А. Шнитке. На противопоставлении исполнительских жестов скрипача и пианиста выстраивается своеобразный диалог в экспозиции сонатной формы, что имеет большое значение в драматургии данного произведения. Ярким примером «жестовой» музыки может служить композиция «Мнемозина» для флейты соло в цикле «Воображаемые темницы» Б. Фёрнихоу. Сам композитор, будучи профессиональным флейтистом, владеющим огромным репертуаром, указывает на то, что вначале он «импровизирует» двенадцатитоновый ряд, затем строит инверсию и транспозицию данного ряда. Эти «заготовки» в дальнейшем развиваются им в партии флейты пикколо и образуют тематическую основу произведения.

В качестве другого, не менее интересного примера творчества Б. Фёрнихоу приведём заключительную пьесу из семичастного цикла “Kurze Schatten II” для гитары соло, в которой, по словам композитора, есть «жестовый репертуар» – собрание жестов, фактурных форм, техник из предыдущих пьес цикла. Они «сменяют друг друга с огромной скоростью, хотя, по мере того как один раздел сменяет другой, неистовый жест *glissando* начинается

преобладать в жестовом репертуаре» [6, с. 150]. Следовательно, во всём этом многообразии исполнительских приёмов штрих *glissando* выполняет формообразующую роль рефрена, являясь скрепляющим элементом композиции. «Корпоральное» (то есть соответствующее физической природе рук исполнителя) изложение пассажей можно увидеть и в фортепианной пьесе Б. Фёрнихоу “*Lemma-Icon-Epigram*”. Из пояснений композитора, которые приводит в своём исследовании Р. Туп, следует, что он не очень хорошо знаком с фортепианным письмом и потому избрал «то, что считается в общепринятом смысле слова пианистичным» [12, с. 56]. Это высказывание ещё раз убеждает нас в том, что Б. Фёрнихоу придавал большое значение физической (физиологической) приспособленности руки к клавиатуре. Ричард Туп, известный исследователь творчества композитора, на основании вышесказанного делает небезосновательный вывод о роли мускульных инстинктов Б. Фёрнихоу в создании музыкальной композиции [Там же, с. 57].

Кроме того, движение, жест могут быть использованы в педагогической практике как особый приём при обучении музыкантов-исполнителей.

### **Использование музыкального жеста в методике обучения игре на фортепиано А. Пирс**

Не останавливаясь на общеизвестных упражнениях, используемых в педагогике музыкального образования для «освобождения руки», освоения разнообразных приёмов звукоизвлечения, динамических нюансов и пр., кратко коснёмся в этом контексте некоторых аспектов методики фортепи-

анной игры Александры Пирс, профессора музыки и движения Университета Редла в Калифорнии. Описание занятий этого выдающегося современного музыкального педагога мы находим в книге Р. Хаттена «Интерпретируя музыкальные жесты, топысы и тропы: Моцарт, Бетховен, Шуберт» [10].

Как отмечает автор, А. Пирс в своей методике опирается на учение музыкального теоретика начала XX века Х. Шенкера, выделявшего два уровня выразительности в тональных произведениях. Один, по его мнению, возникает из упорядоченной периодичности метра, ритма, гармонии и соответствует стилистическим ожиданиям. Другой – связан с нарушениями периодичности, упорядоченности и приводит к возникновению неравномерности, асимметрии. В анализе Х. Шенкера фон состоит из шаблонных структур и процессов, которые служат примером стилистических «принципов» организации. Передний план выделяется благодаря пониманию «композиторских инновационных стратегий тонального движения» [Там же, с. 127].

Александра Пирс предлагает своим студентам гибкую методику преподавания, которая объясняет выразительность как регулярных, так и нерегулярных процессов в музыкальных произведениях – тех, что вытекают прямо из стиля, и тех, которые стратегически отклоняют интерпретатора от такого прямого прочтения. Безусловно, при этом используется и традиционный анализ. Но интерпретация рождается в результате действия целой системы эвристических и физических упражнений за инструментом и без него. Упражнения

А. Пирс дают возможность исполнителю с точки зрения жеста осознать взаимосвязь фона и конфигурации переднего плана произведения и почувствовать кинестетически усиления и ослабления, подразумеваемые в развитии фраз во взаимодействии с тональными и ритмическими силами. В конечном счёте, отмечает Р. Хаттен, исполнитель начинает осознавать, как структурируется произведение, как взаимодействуют на драматургическом уровне основные тематические образования, как складывается динамическое развитие, и «учится переводить характер жеста в звук через телесные интермодальные жестовые реализации» [10, с. 102].

Остановимся на некоторых упражнениях, предложенных А. Пирс, при работе над музыкальным произведением.

*Упражнение, которое усиливает ощущение равномерной пульсации с помощью маятникообразных колебательных движений («качание руки») вне инструмента.* Цель этого упражнения – воплотить полное движение от «точки атаки» до собственно акцента, «удара». При этом исполнитель старается рассчитать точное прибытие рук на вершину дуги, которая обозначает удар как ритмическое или метрическое ударение. То, что происходит между ударами, является столь же важным опытом, как и сам акцент, а экспрессивная жизненность даже равномерного пульса становится частью кинестетического знания.

*Упражнение на «очерчивание» мелодической линии.* Исполнитель «рисует» рукой (используя вес поддержанного предплечья) аналог очертания мелодии, переводя высоту и ритм в очертания пространства, которые соответствуют в своих верхних и нижних точ-

ках, в своих внезапных и длительных движениях тому, что он слышит как непрерывную линию, связывающую следующие друг за другом звуки. Это весьма полезное упражнение, поскольку услышать мелодию как единую силу или линию, пересекающую пространство, более естественно, чем как последовательность отдельных звуков. В любом случае, отмечает Р. Хаттен, такое «эволюционирующее обучение настроило нашу перцептивную систему связывать звуки с объектами и силами в окружающей среде» [Там же, с. 128], а это является важным условием для более глубокого понимания рельефа формы и яркой, убедительной интерпретации произведения.

*Упражнение «Измерение шагами»* – физическое измерение шагами структурированной басовой линии, требующее от исполнителя гораздо большего внимания и усилий, чем упорядоченные метром движения рукой. Редуцирование пассажа до его основных гармоний может создать ритм, который не синхронизирован с точными делениями времени, обусловленными метром и четырёхтактовыми построениями («гиперметрическими группировками»). В своём движении исполнитель должен передать неравномерность временных промежутков в пассаже, а также обозначить близкие звуковысотные интервалы между басовыми нотами с помощью направления шагов. А. Пирс считает, что только после того, как музыканту удаётся воплотить уникальный «структурированный ритм», он может возвращаться за инструмент. Это упражнение помогает добиваться жестовой убедительности в исполнении сложных пассажей.

На данной стадии обучения, если проводить аналогию с декламацией,

студент находится на этапе расстановки выразительных ударений в поэме, в противоположность монотонному исполнению, например, пятистопного ямба.

Финальные стадии подготовки включают в себя интернирование интонационных кривых и кульминаций, которые передают предполагаемый эмоциональный тонус произведения. Эти два выразительных свойства могут осваиваться на практике отдельно как «охват» и «тон голоса».

«Охват» воплощён в двух упражнениях.

*Упражнение на раскрытие кисти, свободно сжатой в кулак, до её полного растяжения, синхронизированного с кульминацией в музыке, и затем в постепенном ослаблении напряжения в руке при завершении фразы.* Это упражнение позволяет исполнителю, во-первых, точно определить для себя кульминационную вершину построения, во-вторых, избежать чрезмерной дробности, измельчения фразировки, создавая кульминации на более обобщённом уровне.

*Упражнение «Описывание дуги» для определения кульминации и исполненной фразы.* Это упражнение предполагает растягивание всего тела вслед за рукой, которая двигается широким, круговым движением, как будто очерчивая гигантский циферблат. Кульминация в этом случае – это точка максимально вытянутой руки по диагонали от тела с вершиной между 1:00 и 2:00 на циферблате, если правая рука очерчивает круг по часовой стрелке. Р. Хаттен приводит слова А. Пирс, в которых даны пояснения по поводу этого упражнения: «Вполне достаточно инерции описанного вперёд круга, чтобы соответствовать кинетической энергии, полученной из музыкальной

фразы с её продолжением, усилением, затиханием и, наконец, разрешением в окончании. Напряжение переливается в покой, без неизбежного присутствия какого-либо промежутка времени до начала следующей фразы» [10, с. 129]. Это упражнение вне инструмента может помочь исполнителю представить «гибкую игру переднего плана против более глубоких уровней», и, таким образом, охват – это «возможно, самый “шенкеровский” из процессов развития движения» [Там же].

*Заключительное упражнение – «Тон голоса»* – используется для «волны аффекта в музыкальном произведении» и «накрывает звук цветом и исполнителя экспрессивностью, видимой во всём теле» [Там же]. Так как существуют, по всей вероятности, два основных источника для нашего понимания музыкального жеста – физические движения тела и речевые интонации, «тон голоса» естественно отталкивается от последнего источника и заимствует из него свой стимул. При этом интонация не может быть достигнута без интенции. Интенция, в свою очередь, нуждается в семантическом и прагматическом контексте, который представлен в этом упражнении словом, со всем его символическим богатством денотативного и коннотативного значения. В этом упражнении важно, чтобы слово или речевая фраза максимально соответствовали смыслу музыкального построения, над которым идёт работа, чтобы это было понятно и убедительно для исполнителя. Лишь в этом случае он способен перенести в своё исполнение не только кинетическую энергию, но и эмоции, специфическое качество энергии.

Очевидно, что «тон голоса» не является изобретением А. Пирс. Ис-

пользование интонирования, «подтекстовки» для более убедительного исполнения музыкальной фразы, того или иного пассажа – это широко применяемая практика, известная как в нашей стране, так и за рубежом. Тем не менее комплекс упражнений, предложенный американским педагогом, безусловно, заслуживает внимания и, по свидетельству Р. Хаттена, приносит качественно высокие результаты. Так, вспоминая о своём участии в сценических показах на конференциях по теории и семиотике, американский профессор, который также является пианистом-исполнителем, пишет, что ему удалось проиллюстрировать, как интонация речевая может воздействовать на интонацию музыкальную в прелюдии Ф. Шопена. Выбранное им слово было «погружаясь», которое включает в себя «неуловимое смешение качеств чувства и движения так же, как ссылку на его обычное употребление в обучении фортепианной технике (как в выражении «погрузиться в клавиши») [10, с. 130]. Р. Хаттен отмечает, что эффект был потрясающим и очевидным для всех. Также он пишет о том, что методика А. Пирс имеет большой положительный результат в работе со студентами, которые добиваются более убедительного, выразительного исполнения после системы упражнений, разработанных педагогом.

То, что предлагает А. Пирс, опираясь на достижения музыкальной и «двигательной» педагогики, в том числе педагогики Эмиля Жак-Далькроза, – это эвристика для исследования динамической проекции выразительного, экспрессивного значения, как оно интерпретируется физически в сочетании с детальным анали-

зом сложного музыкального материала. В реализации «подразумеваемой “хореографии” нотного текста (а не в контрапункте с ней, как мы находим в большей части художественной балетной хореографии), исполнитель воссоздаёт динамические движения и жестовые значения как процессуальные формы исполнения» [Там же, с. 131].

Итак, музыкальное искусство, обладающее множеством интермодальных связей, имеет фактически неограниченные возможности в области психологии музыкального восприятия. Родовая связь «ритмической музыки» с музыкальным жестом открывает новые горизонты в исследованиях педагогики музыкального образования, психологии, современной музыкальной науки в целом. Музыкальный жест, имеющий телесную природу и способный вызвать самую непосредственную, зачастую рефлексивную, реакцию слушателя, позволяет во многом обеспечить адекватное восприятие и понимание современной музыки слушательской аудиторией. В свою очередь, это даёт возможность говорить об особом значении этого феномена в современном музыкальном искусстве, широко применяемом как на уровне композиционного замысла, так и на уровне его реализации, воспроизведения и восприятия. Сказанное может служить обоснованием необходимости всестороннего научного исследования данной проблемы, тем более что концепция музыкального жеста является определяющей в обосновании специфических черт ряда стилистических явлений современного музыкального искусства.



## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Античная музыкальная эстетика [Текст] / вступит. очерк и собр. текстов А. Ф. Лосева ; ред. В. П. Шестаков. – М. : Музгиз, 1960. – 330 с.
2. Платон. Собрание сочинений [Текст] / Платон. – Т. 3. Ч. 1. – М. : Мысль, 1971. – 687 с.
3. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства [Текст] : учеб. пособие / В. Н. Холопова. – СПб. : Лань, 2000. – 320 с.
4. Очерки музыкальной культуры Тропической Африки [Текст] : сборник статей / сост. и пер. Л. Голден. – М. : Музыка, 1973. – 192 с.
5. Цареградская, Т. В. Брайан Фёрнихоу: очарование музыкального жеста [Электронный ресурс] // Открытый текст. Электронное периодическое издание. – Режим доступа: <http://nv.mosconsv.ru/brayan-fernihou> (дата обращения: 20.02.2016).
6. Ferneyhough, B. Collected Writings [Text] / B. Ferneyhough / ed. by J. Boros and R. Toop. – Amsterdam : Harwood Academic Publishers, 1995. – 533 p.
7. Boulez, P. Leons de musique (Points de repre, III) [Text] / P. Boulez. – Paris : Christian Bourgois, 2005. – 758 p.
8. Цареградская, Т. В. Пьер Булез. Жест композитора [Электронный ресурс] // Открытый текст. Электронное периодическое издание. – Режим доступа: <http://sias.ru/upload/iblock/4f3/tscaregradskaya.pdf> (дата обращения: 15.02.2016). (in Russian)
9. Meelberg, V. Sonic Strokes and Musical Gestures: The Difference between Musical Affect and Musical Emotion [Электронный ресурс] // Department of Literary and Cultural Studies, Radboud University Nijmegen, The Netherlands. 2009, v. – Режим доступа: [meelberg@let.ru.nl](mailto:meelberg@let.ru.nl) (дата обращения: 07.02.2014).
10. Hatten, R. S. Interpreting Musical Gesture, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert [Text] / R. S. Hatten. – Bloomington : Indiana University Press, 2004. – 360 p.
11. Riemann, H. Musikalische Dynamik und Agogik [Text] / H. Riemann. – Hamburg : O. Rahter, 1884. – 276 s.
12. Toop, R. Brian Ferneyhough's Lemma–Icon–Epigram [Text] / R. Toop // Perspectives of new music. – Vol. 28. – 1990. – No. 2. – P. 52–100.

## REFERENCES

1. *Antichnaya muzykal'naya estetika*. Vstupit. ocherk i sobr. tekstov A. F. Loseva. Red. V. P. Shestakov. Moscow: Muzgiz, 1960. 330 p. (in Russian)
2. Platon. *Sobranie sochinenij*. T. 3. Ch. 1. Moscow: Mysl', 1971. 687 p. (in Russian)
3. Kholopova V. N. *Muzyka kak vid iskusstva*: ucheb. posobie. St. Petersburg: Lan', 2000. 320 p. (in Russian)
4. Ocherki muzykal'noj kul'tury Tropicheskoy Afriki: sbornik statej. Sost. i per. L. Golden. Moscow: Muzyka, 1973. 192 p. (in Russian)
5. Tsaregradskaya T. V. Brajan Fernikhou: ocharovanie muzykal'nogo zhesta. In: *Otkrytyj tekst*. Elektronnoe periodicheskoe izdanie. URL: <http://nv.mosconsv.ru/brayan-fernihou> (data obrashcheniya: 20.02.2016). (in Russian)
6. Ferneyhough B. *Collected Writings*. Ed. by J. Boros and R. Toop. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 1995. 533 p.
7. Boulez P. *Leons de musique (Points de repre, III)*. Paris: Christian Bourgois, 2005. 758 p.
8. Tsaregradskaya T. V. P'er Bulez. Zhest kompozitora. In: *Otkrytyj tekst*. Elektronnoe periodicheskoe izdanie. URL: <http://sias.ru/upload/iblock/4f3/tscaregradskaya.pdf> (data obrashcheniya: 15.02.2016). (in Russian)
9. Meelberg V. Sonic Strokes and Musical Gestures: The Difference between Musical Affect and Musical Emotion. In: *Department of Literary and Cultural Studies*. Radboud University Nijmegen. The Netherlands. 2009, v. URL: [meelberg@let.ru.nl](mailto:meelberg@let.ru.nl) (data obrashcheniya: 07.02.2014).
10. Hatten R. S. *Interpreting Musical Gesture, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*. Bloomington: Indiana University Press, 2004. 360 p.
11. Riemann H. *Musikalische Dynamik und Agogik*. Hamburg: O. Rahter, 1884. 276 s.
12. Toop R. Brian Ferneyhough's Lemma–Icon–Epigram. In: *Perspectives of new music*. Vol. 28. 1990. No. 2, pp. 52–100.

# ИНТОНАЦИОННО-ЗВУКОВАЯ ОСНОВА ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА И ОБУЧЕНИЯ КАЧЕСТВУ ВОКАЛЬНОГО ИНТОНИРОВАНИЯ

**Б. Д. Критский,**

Московский педагогический государственный университет

**Аннотация.** Дирижёр хора, в отличие от других исполнителей, занимается формированием и настраиванием «музыкального инструмента» – певческого голоса, хора – и одновременно с этим учит своих подопечных «играть на этом инструменте»: овладевать искусством художественной интерпретации музыки. В статье исследуются процессы звукоинтонационной материализации музыки в вокально-хоровом исполнительстве. Выдвигается термин «язык вокала», который, суммируя зародившиеся в недрах музыкальной культуры правила и нормы работы над звуком, трактуется как подсистема музыкального языка. Это подчёркивает значимость специальной работы над красотой певческого звучания как интонационно-выразительного средства музыкального исполнительства. Автор, в прошлом выпускник Московского хорового училища, много лет пел в Хоре мальчиков под руководством А. В. Свешикова. Ретроспективный анализ вокально-хоровой работы Мастера позволил обобщить её некоторые стороны, основанные на взаимодействии принципов структурно-аналитического и интонационно-целостного постижения музыки. Показана их роль в овладении «языком вокала» и дирижёрско-хорового образования в целом.

**Ключевые слова:** культурно-звуковое пространство, звукоинтонационная материализация музыки, вокально-хоровое исполнительство, красота звучания, подсистема музыкального языка, «язык вокала», вокально-хоровая работа А. В. Свешикова с Хором мальчиков, структурно-аналитический и интонационно-целостный принципы овладения исполнительской деятельностью.

**Abstract.** Chorus conductor differs from other performers that he moulds and tunes an instrument – voice, chorus – and at the same time teaches students “to play on this instrument”: to possess an art of imaginative interpretation of music. The article investigates the processes of the sound-intonation materialization of music in vocal-choral performance. Is advanced term “the vocal language”, which, summarizing the rules and regulations of the work on sound, were originated in the depths of musical culture, interprets as the subsystem of musical language. This emphasizes the importance of the special work on the beauty of the sounding like prosodic and expressive means of musical performance. The author, a former graduate of the Moscow Choral School for many years sang in the Boy Choir under the leadership of A. V. Sveshnikov. Retrospective analysis of Master’s vocal and choral works allowed to generalize some aspects that based on interaction of the structural-analytical principles and intonation-integral comprehension of music, is shown their role in the mastering of “the vocal language” and conductor-choral education as a whole.

**Keywords:** *the cultural-sonic space, the sound-intonation music materialization, vocal-choral performance, the beauty of the sounding, the subsystem of musical language, “the vocal language”, the vocal-choral work of A. V. Sveshnikov with The Boys Choir, structural-analytical and intonation-integral principles.*

Обучение музыкально-исполнительской деятельности детей – одно из приоритетных направлений музыкально-педагогических исследований. В исполнительском творчестве особое значение имеют красота, темброво-динамическая наполненность звучания музыкального инструмента, певческого голоса, хора, оркестра, словом, всего того, что можно обозначить как интонационно-звуковой материал. Громадный смысловой диапазон, который способен выразить звук, превращает его в исключительное средство общения между людьми, в универсальный способ постижения – познания, преобразования – мира.

Выразительную роль материала (звукового пространства) многократно подчёркивали многие представители как отечественной, так и мировой исполнительской и музыкально-педагогической школы. Приведём мнение доцента Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского, заслуженного артиста РФ, лауреата международных конкурсов Андрея Диева, которое он высказал в беседе с М. Сегельманом, опубликованной на страницах журнала «Рiано Форум». Известный музыкант считает, что воспитать талантливого пианиста – значит «создать культурно-звуковое пространство на рояле, чтобы человек был в рамках хорошей школы по отношению к инструменту, не “бил” его (что сейчас очень приветствуется) и не играл в таких темпах, в которых уже на грязной педали ничего не слышишь» [1].

Культурно-звуковое пространство – результат целенаправленной деятельности творческого сознания не только пианиста, но и певца, дирижёра, педагога-музыканта. Исследование средств художественной выразительности вокально-хорового исполнительства особо актуально для педагогики искусства хотя бы в силу того, что хоровому дирижёру приходится одновременно заниматься формированием и настраиванием «музыкального инструмента» – певческого голоса, хора – и наряду с этим учить своих подопечных «играть на этом инструменте»: овладевать искусством художественной интерпретации музыки. И это чрезвычайно трудоёмкий процесс. Сколько сил, умений затрачивают учителя музыки, педагоги-вокалисты, дирижёры хора, чтобы их воспитанники грамотно пользовались вокально-интонационными средствами выразительности, учились формировать красивый звук.

Культурно-звуковое пространство формируется на основе определённой системы художественных ценностей, овладение которыми является условием успешной музыкально-исполнительской деятельности. Выдающиеся отечественные хоровые дирижёры и педагоги показали, что красота хоровой звучности обусловлена её художественной содержательностью: выразительностью темброво-динамических, агогических и других оттенков. «В хоровом пении, – писал А. В. Свешников, – важна не сила зву-

ка, а его внутренняя энергия, его выразительность. Многим, очевидно, приходилось наблюдать, как напряжённо, затаив дыхание, буквально не шелохнувшись, слушает зал, когда хор поёт совсем тихо, еле слышно... Вся красота, вся прелесть хорового *pianissimo* в его трепетной нежности, в его скрытой напряжённой энергии, готовой в любую секунду вылиться в ураган звуков... Достаточно одного ничтожного штриха, чуть подчеркнутого слова, усиления или ослабления, и кажется, что произошло важное изменение: всё становится иным – и смысл, и настроение, и краски» [2, с. 58].

Красоту интонационно-звукового материала мы воспринимаем многомерно: как физиолого-акустическое явление, как средство музыкальной выразительности (музыкального языка), постигая ладово-интервальную природу, метроритмическую организацию, гармоническую основу звучания и под углом зрения *средств вокальной выразительности* оценивая богатство красок певческого голоса.

Чтобы воздействовать на человека, вокально-хоровая звучность должна обладать определёнными акустическими свойствами. Исследуя их, необходимо рассмотреть структурные составляющие целостного интонационно-звукового материала. С одной стороны, предметом изучения оказываются физиолого-акустические основания интонационного процесса: например, его спектральный состав, высокая певческая форманта, вибрато и т. д. В связи со сказанным процитируем Ф. И. Шаляпина: «...математическая точность в музыке и самый лучший голос мертвенны до тех

пор, пока математика и звук не одухотворены чувством и воображением. Значит, искусство пения нечто большее, чем блеск “*bel canto*”» [3, с. 251]. Это – одна грань аналитического рассмотрения хоровой звучности.

Другая грань непосредственно обращена к процессам материализации – к системе конкретных вокально-интонационных средств выражения и способов деятельности, благодаря которым объективируется художественно-коммуникативная функция материала. Звукоинтонационный материал, имея объективную (биолого-акустическую) основу, организуется в соответствии с исторически выработанными производственными (сенсомоторными) нормативами, установками, правилами. Следование им позволяет сделать певческий голос красивым, гибким, подвижным, развить его диапазон, придать звучанию блеск, силу, тембровую наполненность и пр.

Чтобы не быть голословным, обратимся к анализу некоторых сторон опыта вокально-хоровой работы А. В. Свешникова с Хором мальчиков. Пожалуй, главной установкой, определяющей качество звучания Хора мальчиков, было правило: «сначала внутренним слухом услышь, что надо петь, а затем уже пой»<sup>1</sup>. Иными словами, установка на воспитание *слухового внимания* определяла основу всей вокально-интонационной работы Александра Васильевича. Непосредственный «предмет» слухового внимания мог меняться в зависимости от задач, которые решались в данный конкретный момент, но в целом все они были направлены на воспитание культуры хорового звучания. Эта генеральная

<sup>1</sup> По воспоминаниям автора, в прошлом выпускника Московского хорового училища, много лет певшего в Хоре мальчиков под руководством А. В. Свешникова.

задача реализовывалась в чётко выверенной системе нормативов и способов вокально-хоровых действий, среди которых Свешников особо выделял те, которые способствовали формированию долгого, тянущегося звука. Не случайно Александр Васильевич считал, что учиться искусству вокала следует на народных протяжных песнях, требующих широкого, раздольного звучания. В хоровом репертуаре, по мнению Мастера, «нужно иметь как можно больше лирических протяжных песен. Прекрасный материал – народные песни» [2, с. 29].

Определённо можно сказать, что для Мастера основополагающим требованием к качеству звучания, к интонационно-звуковому материалу являлась кантиленность. Распевность, певучесть для Свешникова была важнейшим интонационным качеством, в формировании которого были задействованы все механизмы голосообразования – слух, дыхание, артикуляция, умение пользоваться резонаторами, атака и пр. Александр Васильевич учил так оформлять хоровое звучание, чтобы оно лилось, чтобы каждый отдельный звук вытекал из предыдущего, плавно соединяясь с последующим. Это далеко не простая задача, которую можно было выполнить, лишь совмещая работу над отдельными качествами звучания с целостным подходом к процессам вокально-интонационной материализации музыкальной ткани. Мастер учил юных певцов аналитическому слышанию музыкальной ткани, но анализ всегда выступал как предпосылка синтеза – её интонационно-звукового воплощения в хоре.

Конечно, Свешников был не одинок в стремлении научить юных воспитанников искусству выразительно-

го пения. Однако именно ему в 40-х годах прошлого века удалось создать учебно-музыкальное заведение – Московское государственное хоровое училище, в котором была выстроена гармоничная система вокально-хорового обучения и воспитания. И сделано это было в опоре на отечественные традиции вокально-хорового образования, согласно которым будущий дирижёр должен быть, прежде всего, учителем пения. Свешников личным примером, опытом своей многогранной деятельности показал, что значит быть учителем пения, как эту идею следует реализовать в образовательном процессе.

Современная наука в долгу перед изучением опыта Мастера. Отечественное музыкознание, подчёркивая «основополагающую роль звуковой материи в процессах интонационного обобщения» [4, с. 151], пока ещё далеко от всестороннего исследования, обоснования и разработки категориального аппарата. Музыкальная наука, по выражению В. В. Медушевского, «не переварила» с позиции интонационной теории огромного массива накопленных знаний и пытается сидеть на двух стульях: в эстетических размышлениях ориентируясь на интонационную теорию, в обучении – на положения музыкально-композиционных дисциплин.

Чтобы стать интонацией (воспринимаемой, слышимой), вокально-звуковая ткань музыки должна быть материализована, «опредмечена». Потому принципы, методы, приёмы, с помощью которых осуществляется и педагогически организуется процесс материализации, необходимо рассматривать как подсистему музыкального языка. Пример работы Александра

Васильевича с Хором мальчиков говорит о том, что совокупность способов вокально-хорового выражения, регулирующая процессы вокально-хоровой материализации музыки (средства вокально-хоровой выразительности), выступает как семиотическая подсистема музыкального языка, то есть как «язык вокала». Овладение им – предпосылка целостного постижения процессов интонационно-звуковой материализации, благодаря чему становится возможным реализовать основной тезис, которому неуклонно следовал Свешников: хор-мейстер должен быть, прежде всего, вокальным педагогом.

Когда мы говорим о «языке вокала», то акцентируем именно певческую составляющую процесса интонационно-звуковой материализации, условно как бы выделяем её. «Язык вокала» организует субстанциональную основу процессов художественной коммуникации певцов, хора с музыкой, с аудиторией. С помощью «языка вокала» оформляется культурно-звуковое (певческое) пространство (материальная среда), которое является структурно-содержательным компонентом музыкального исполнения.

В. В. Медушевский проницательно заметил, что языковые знаки в музыке имеют «толщину», что мысль Ф. де Соссюра о знаке как единстве означающего (оно представлено материальной стороной – звуком) и означаемого (несомого им смысла) неадекватна по отношению к музыкальным текстам: «В музыке звук и смысл прорастают друг в друга бесконечным образом» [4, с. 9]. Это «бесконечное прорастание» звука и смысла, аккумулируемое в системе музыкального языка, осуществляется на нескольких

семантических уровнях. Среди них Б. М. Гаспаров выделяет «уровень отдельных звуков, уровень звукосочетаний, гармонический уровень (уровень аккордов), уровень (или ряд уровней) формального членения» [5, с. 138].

Дифференциация уровней «прорастания» друг в друга звука и смысла составляет структурно-аналитический аспект изучения музыки, исследование которого в рамках интонационной теории осуществляют музыкально-теоретические науки. Если в основе аналитической организации музыки лежит «вычленение с помощью изолирующей абстракции из целостного звукового материала отдельных сторон...» – звуковысотных, метроритмических отношений, то «интонационная форма развёртывается в многомерном пространстве всех свойств звука» [4, с. 17], представляя целостно звуковой материал.

Интонационно-целостный подход рассматривает не только звуковысотные, временные, но и темброво-динамические отношения звукового материала и трактует их как выразительное средство музыкального языка, имеющее план выражения и план содержания. В этом контексте «толщина» знака представляет собой семантически значимое пространство, содержанием которого являются средства интонационной выразительности: звуковысотные, временные, темброво-динамические отношения звукового материала. Есть все основания считать, что «язык вокала» аккумулирует в себе «прорастание» звука и смысла, что «толщина» языкового знака есть та сфера, где разворачивается действие «языка вокала».

Овладение «языком вокала» – предпосылка профессиональной дея-



тельности учителя музыки, хормейстера, вокалиста, предпосылка формирования культуры звука. В зародившемся в недрах музыкальной культуры «языке вокала» отложился веками накапливавшийся опыт работы над звуком, регулирующий процессы вокально-хоровой материализации музыкальных текстов. На основе правил и нормативов, с помощью системы специальных вокально-слуховых (сенсорно-моторных) действий и операций (приёмов) интонационно оформляется вокально-хоровое звучание (хоровая звучность).

Свешников обладал блестящими аналитическими способностями, позволявшими ему слышать, чувствовать, понимать вокал как некое эстетически значимое, интонационно целое явление. Образующие это целое составные части и элементы «оживали» в пении, образуя его вокальную конструкцию. Красота хорового интонирования – это опёртый, звонкий, отчётливый, переливающийся темброво-динамическими красками звук. Он аккумулирует в себе художественные ценности, которые направляют исполнительскую деятельность в целом.

Можно смело говорить о том, что в представлении Свешникова красота звучания являлась необходимым условием художественно-исполнительской коммуникации, без неё невозможно сформировать культуру звукоинтонации. Воспитывая её, Александр Васильевич выстроил методическую систему вокально-хоровой работы с Хором мальчиков, основанную на взаимодействии и взаимопроникновении принципов структурно-аналитического и интонационно-целостного овладения исполнительской деятельностью. Свешников развивал

у юных певцов способность дифференцированного слышания вокально-хоровой интонации. Это было незыблемым правилом всех методических установок Мастера. Воспитывая навыки аналитического восприятия он, тем не менее, всегда задавал чёткий ориентир, на что следует прежде всего обратить внимание, что является в данной ситуации главным, а что – второстепенным. Тем самым интонационно-звуковой анализ непременно завершался синтезом, выражающимся в *качестве* интонационно-певческой материализации. Методика воспитания дифференцированного постижения хоровой интонации (специально подчеркнём: в нашем случае – достижения её качества) всегда оставалась предельно наглядной и конкретно-действенной. Александр Васильевич не жаловал на хоровых занятиях «разговорный жанр» (хотя, когда того требовали обстоятельства, он мог несколькими фразами убедить любого), ему было достаточно сказать: «покажи, спой как надо».

Если продолжить речь о работе над кантиленой как важнейшим интонационным качеством, то, несомненно, всепоглощающей заботой Александра Васильевича было певческое дыхание. Спевки начинались с основательного распевания, в процессе которого Свешников отрабатывал детали интонационно-хоровой звучности. Мастер не устал напоминать юным певцам о значимости дыхания и давал чёткие указания, как его надо брать. Связка «дыхание – качество хоровой звукоинтонации» была главной, хотя Свешников использовал на спевках и дыхательные упражнения без звука. Например, следовало задание: «вдохнули», небольшая пауза, «выдохнули».

Задание обязательно подкреплялось практическим показом. Наглядно-чувственный образец, как правило, дополнялся напоминанием порядка действий: например, короткий, активный (обязательно бесшумный) вдох – «живот вперёд», задержка и ровный выдох. Всё это увязывалось с качеством интонирования.

Как великолепный практик, Александр Васильевич прекрасно знал, что взять правильно дыхание – это поддела. Главное состоит в том, чтобы удержать его до конца фонации. Потому особое внимание Мастер уделял завершающей стадии певческого дыхания. Он учил хор до самого последнего момента сохранять положение вдоха, за которым следовал активный сброс-выдох оставшегося в лёгких воздуха. Следуя принципам М. И. Глинки, Свешников добивался, чтобы на выдержанных звуках хор не терял энергию интонационно-звукового внутреннего развития, доводя его до логического завершения. В конечном счёте всё это входило в содержательный смысл выражения «красота звучания», которое для Александра Васильевича обретало поистине терминологическое значение.

Мастер был убеждён: чтобы дети овладели кантиленой, надо научить их разбираться в структуре, внутреннем строении хорового звучания, в котором особая роль принадлежит гласным. Добиваясь стройности и красоты звучания, певцу приходится решать множество частных задач, в том числе думать, как исполнить ту или иную гласную, как её окрашивать. На занятиях с Хором мальчиков Свешников, стремясь округлить звучание, сделать его ровным и певучим, часто повторял: «Когда поёшь

“а”, нужно думать об “о”, а когда поёшь “е”, думать об “э”, и т. д.». То есть кантилена для Александра Васильевича всегда оставалась важнейшим художественно-выразительным средством вокально-хорового интонирования. Мастер исходил из того, что кантилена в хоре достигается только тогда, когда учащиеся овладевают всеми красками звуковой палитры хорового интонирования.

Александр Васильевич умел так строить занятия с хором, что и новички, и старшие работали в полную силу. Его задания учитывали разность уровней овладения мальчиками исполнительских действий, вокально-хоровых умений и навыков. Как правило, новички, приходящие в хор, предварительно занимались в подготовительной группе, но полученного ими там опыта, конечно, не хватало. И Свешников, ставя учебно-исполнительские задачи, всегда это учитывал и постоянно имел в виду тех мальчиков, которые могли выполнить задания, следуя указаниям дирижёра.

Информация об условиях выполнения и последовательности певческих действий носила комплексный характер, включая в себя слуховое, зрительное восприятие, тактильные ощущения. Комплексно Свешников оценивал, анализировал и контролировал выполненные певческие действия. Он привлекал внимание ко всем деталям вокально-хорового звучания, начиная от соблюдения правил певческой установки и кончая проблемами выстраивания ансамбля, чистоты и выразительности интонирования. При этом акценты могли меняться.

Хоровое пение обретало для нас, будущих профессионалов, лично

значимый смысл, определявший жизнедеятельность. Оно отвечало нашим желаниям и стремлениям, то есть оказывалось конгруэнтным нашим задачам и целям. Это обстоятельство в конечном счёте повышало уровень доверия к руководителю. Во имя настоящих и грядущих успехов хор готов был выдерживать то бремя ответственности, ту нервную нагрузку, которые накладывал на него (выражаясь в современном стиле) бренд – «Хор мальчиков под управлением А. В. Свешникова».

Надо ли говорить о том, что все эти факторы оказывали прямое воздействие на ценностные установки хора мальчиков, дисциплинировали, захватывали эмоционально. Создавалась особая художественно-творческая среда, которая побуждала каждого участника хора работать с максимальной отдачей. Качество звучания воздействовало на нас эстетически и под руками Свешникова получало материальное воплощение. Он целенаправленно выстраивал структурно-аналитический фундамент хорового звучания, при необходимости воздействуя на отдельные образующие его стороны.

Единство принципов конструктивно-аналитического и интонационно-целостного подхода к овладению «языком вокала» в обобщённом виде отражает интонационно-звуковую основу хорового исполнительства и является системообразующим фактором как вокально-хоровой работы с детьми, так и дирижёрско-хорового образования в целом.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Диев, А. [Электронный ресурс] / Андрей Диев // Piano Форум. – 2012. – № 3 (11). – Режим доступа: <http://www.classicalforum.ru/index.php?topic=4263.0>  
<https://professional.ru/Enterprise/zhurnal-pianoforum>
2. Свешников, А. В. Вокальное воспитание в профессиональном хоре мальчиков [Текст] / А. В. Свешников // Памяти Александра Васильевича Свешникова. Статьи. Воспоминания. – М. : Московская консерватория «Музыка», 1998. – 328 с.
3. Шаляпин, Ф. И. Литературное наследство: Письма. Статьи. Воспоминания [Текст] / Ф. И. Шаляпин. – Т. 1. – М. : Искусство, 1959. – 766 с.
4. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки [Текст] : исследование / В. В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
5. Гаспаров, Б. М. О некоторых принципах структурного анализа музыки [Текст] / Б. М. Гаспаров // Проблемы музыкального мышления : сб. статей. – М. : Музыка, 1974. – С. 129–152.

## REFERENCES

1. Diev A. In: *Piano Forum*. 2012. No. 3 (11). URL: <http://www.classicalforum.ru/index.php?topic=4263.0>  
<https://professional.ru/Enterprise/zhurnal-pianoforum> (in Russian)
2. Sveshnikov A. V. Vokal'noe vospitanie v professional'nom khore mal'chikov. In: *Памяти Александра Васильевича Свешникова. Стат'и. Vospominaniya*. – Moscow: Moskovskaya konservatoriya “Muzyka”, 1998. 328 p. (in Russian)
3. Shalyapin F. I. *Literaturnoe nasledstvo: Pis'ma. Stat'i. Vospominaniya*. T. 1. Moscow: Iskusstvo, 1959. 766 p. (in Russian)
4. Medushevskij V. V. *Intonatsionnaya forma muzyki: issledovanie*. Moscow: Kompozitor, 1993. 262 p. (in Russian)
5. Gasparov B. M. O nekotorykh printsipakh strukturnogo analiza muzyki. In: *Problemy muzykal'nogo myshleniya: sb. statej*. Moscow: Muzyka, 1974, pp. 129–152. (in Russian)

# УРОКИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПИАНИСТОВ- АККОМПАНИАТОРОВ С ЗАРОЙ ДОЛУХАНОВОЙ И ГЕОРГОМ ОТСОМ

**А. Н. Юдин,**

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

**Аннотация.** В предлагаемой статье сделана попытка анализа концертмейстерской деятельности пианистов, профессиональная судьба которых неразрывно связана с выдающимися певцами XX столетия Зарой Долухановой и Георгом Отсом. Перед читателем проходит своеобразная галерея творческих портретов музыкантов, имена которых не слишком известны как специалистам, так и широкой публике. Особенности исполнительской манеры, амплуа и характера солиста ставят перед пианистом ряд самых различных задач. О том, как они решались и какие трудности возникали на этом пути, рассказывается в настоящей статье. Кроме того, исследования в этой области призваны привлечь внимание к профессии аккомпаниатора, понимания её сущности, важности и значения.

**Ключевые слова:** искусство аккомпанемента, выдающиеся пианисты-концертмейстеры, наставники вокалистов, сущность концертмейстерской работы.

116

**Abstract.** The article sets forth to analyze the accompanist achievement of pianists whose professional career was intricately connected to the 20th century's outstanding singers Zara Dolukhanova and Georg Ots. The reader is presented a portrait gallery of musicians whose names are not very well known to either experts or the general public. Specific performing manners, roles and characters of soloists pose a number of challenges to piano performers. The article describes how they were met and what complications this path had in store. The author hopes that research in this field can attract attention to the accompanist's profession and promote the awareness of its essence, importance and significance.

**Keywords:** the art of accompaniment, Outstanding concert master pianists, Vocalists' Couches, the essence of concert master's work.

До сих пор в отечественной системе музыкального образования подготовка пианистов в классе концертмейстерского мастерства ограничивалась исключительно практическими занятиями. Это вполне объяснимо, так как профессия аккомпаниатора связана, прежде всего, с исполнительскими навыками, основы которых передаются от учителя к ученику. Однако в результате подобного подхода упускается из виду большой пласт исторической и теоретической информации, без которой невозможно говорить о настоящем, грамотном концертмейстере. Речь идёт о таких важных аспектах работы концертмейстера, как профессиональные и личные отношения с солистами, обладающими не только различными музыкально-художественными представлениями, но и многими другими индивидуальными чертами, которые не могут не влиять на процесс совместного творчества.

История концертмейстерского дела даёт много примеров сложных и порой драматических ситуаций, изучение которых способно подготовить будущего аккомпаниатора ко многим трудностям, возникающим на его профессиональном пути. Такое направление в учебной подготовке сможет в дальнейшем заложить прочное основание для новых образовательных курсов в музыкальных училищах и вузах. Один из них уже существует в Институте музыки, театра и хореографии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Его основателем является профессор, кандидат искусствоведения С. М. Карпова, а автор предлагаемой статьи читает один из лекционных разделов. Настоящая работа содержит сведения, которые

в дальнейшем могут быть использованы при подготовке лекционного материала для указанного курса.

Будущий концертмейстер должен быть готов к тому, что имена выдающихся пианистов-аккомпаниаторов всегда находятся в тени славы солистов, с которыми они работают. Очевидно, что прежде всего это связано с особенностями самой профессии, предполагающей известную степень «творческого подчинения». Не менее важной является и другая причина, связанная с невниманием и незнанием публикой многих аспектов данной специальности, а зачастую даже не подозревающей о её существовании в творческом процессе. В самом деле, многие ли из тех, кто приходит в оперный театр, знают о том, какую невероятную по объёму работу проводит пианист в подготовке спектакля, работу, требующую огромного количества знаний, умений и навыков? Да и в тех случаях, когда концертмейстер выходит вместе с солистом на сцену, он часто обречён на невнимание слушателей. Ведь большинство из них пришли слушать певца или инструменталиста-солиста и считают участие в концерте пианиста чем-то побочным и само собой разумеющимся. На аккомпаниатора обращают внимание лишь в двух случаях: когда он играет очень хорошо или очень плохо, иными словами, когда он активно помогает или активно мешает исполнению. Между тем задачи и роль пианиста в сотрудничестве с солистами крайне сложны и ответственны. Именно поэтому нельзя забывать имена тех выдающихся музыкантов, которые стояли у истоков профессионального концертмейстерского дела и связали свою судьбу с искусством аккомпанемента.

В истории музыкального исполнительства XX столетия среди самых выдающихся мастеров вокального искусства навсегда останутся блистательная певица Зара Долуханова (1918–2007), камерно-романсовые концерты которой неизменно привлекали большое количество слушателей во всех уголках земного шара, а также прославленный баритон Георг Отс (1920–1975), певец, обладавший уникальным по тембру и красоте голосом. Какую роль в их творческих биографиях играли пианисты-аккомпаниаторы? Какие уроки могут извлечь начинающие пианисты, приступающие к овладению искусством аккомпанемента, из опыта выдающихся мастеров концертмейстерского искусства о сущности и особенностях профессиональной деятельности аккомпаниатора в зависимости от её направленности и творческой индивидуальности певца? К чему им предстоит быть готовыми?

Поскольку деятельность каждого из этих великих мастеров имела свои особенности, то и их отношения с концертмейстером также обладали своей спецификой. Зара Долуханова, прежде всего, концертная певица, а пианист – её постоянный и неизменный партнёр. Георг Отс – певец совершенно иного плана. Великолепный исполнитель оперных партий классического репертуара, он большую часть своей жизни посвятил эстрадной музыке, и, следовательно, совершенно особыми были требования, предъявляемые к пианистам, с которыми он выступал на своих сольных концертах. Можно привести высказывание Геннадия Подальского (1927–1983), известного композитора, дирижёра и пианиста, работавшего с Отсом около двух десятилетий в качестве концерт-

мейстера: «Работать с Г. Отсом в концертах нелегко. Во многих его выступлениях программа заранее неизвестна, и, если аккомпаниатор не полагается на свою память, он должен возить с собой целый чемодан нот» [1, с. 103].

Безусловно, в данном случае речь идёт, в первую очередь, об эстрадном аккомпанементе, который по самой своей природе предполагает владение пианистом совершенно особыми навыками концертмейстерской работы. Достаточно сказать, что подобные аккомпанементы вовсе не предполагают использование нотного материала. Таким образом, творческая индивидуальность того или иного певца-солиста диктовала своему партнёру необходимость владения теми или иными навыками концертмейстерской профессии.

Совершенно очевидно, что среди тех, кто в XX столетии посвятил свою жизнь деятельности аккомпаниатора, были исполнители, специализирующиеся на том или ином направлении творческой работы. Безусловно, многие из них владели разными её приёмами, работая с певцами как в музыкальном театре, так и на концертной эстраде. Но лишь немногие могли успешно сочетать выступления в разных жанрах – в академической и эстрадной музыке. Зачастую исполнители-солисты, зарекомендовавшие себя в роли оперных певцов сугубо академического толка, не без успеха заходили на «смежную территорию» и выступали с эстрадным репертуаром. Возможно, одной из причин этого было то, что, включая в свою программу такие произведения, певец легче находил отклик у публики, обладавшей различными вкусами. И вслед за ними их постоянным концертмей-



стерам волей-неволей приходилось (с той или иной долей успеха) постигать азы, по существу, новой для них профессии. Тем не менее такие случаи являются скорее исключением. Со временем за тем или иным пианистом закрепляется либо академическая, либо эстрадная творческая направленность. В предлагаемой статье речь пойдёт, прежде всего, о выдающихся концертмейстерах академического направления.

Одним из таких мастеров аккомпанемента, чьё имя неразрывно связано с большим периодом в творчестве Зары Долухановой, является Берта Марковна Козель<sup>1</sup>. О мастерстве этого исполнителя ходили легенды. Редкий критический отклик на концерт певицы обходился без отдельного упоминания имени пианистки. Вот лишь некоторые из них:

«Певице отлично аккомпанировала Б. Козель. Хорошая пианистка, чуткий вдумчивый музыкант, она во многом способствовала успеху выступлений З. Долухановой» [2, с. 84].

«В заключение необходимо отметить концертмейстера Б. Козель. Её тонкий художественный аккомпанемент во многом способствовал успеху концерта» [1, с. 103].

Берта Марковна работала со многими выдающимися исполнителями, но сюжет её взаимоотношений с Зарой Александровной Долухановой совсем особый. Сергей Борисович Яковенко, народный артист России, певец, доктор искусствоведения, профессор, в своей книге «Зара Долуханова в искусстве и в жизни», рассказывая о том времени, когда певица работала на радио, отмечает, что «премуд-

рости и специфику “радийной” работы» она постигала вместе со своим аккомпаниатором Б. Козель, которая стала на многие годы её постоянным партнёром и другом [3, с. 31, 34].

Главная особенность такой работы состояла в том, что музыканты должны были выходить в прямой эфир (!) с концертами почти ежедневно, а это по понятным причинам требовало постоянного обновления репертуара. Не вызывает сомнения, что в этом случае основная нагрузка ложится на концертмейстера, который должен не только быстро освоить свою партию, но и «проработать» её с солистом. Безусловно, ситуацию несколько упрощал тот факт, что в детстве Зара Александровна занималась инструментальным исполнительством (на фортепиано и скрипке) и вследствие этого имела базовую обще-музыкальную подготовку. Представляется, что в противном случае певица не справилась бы с такой нагрузкой. Учитывая всё это, нельзя не отметить, что в процессе освоения большого количества материала немалая часть нагрузки ложится и на пианиста. Современная концертная практика показывает, что даже самым востребованным исполнителям было бы трудно представить себе ежедневные концерты с постоянно обновляющимся репертуаром! Кроме того, ситуация усложнялась (а не упрощалась) тем, что, работая на радио, в прямом эфире, артисты не чувствовали реакции публики, зачастую дававшей силы и рождающей творческую энергию исполнителей. Таким образом, певица и пианистка должны были постоянно нести ответственность друг за друга. Всё это

<sup>1</sup> К сожалению, все попытки автора настоящей статьи выяснить годы жизни Б. М. Козель пока оказались безрезультатными.

было возможно только при условии уважительного отношения и взаимной поддержки.

Продолжая свой рассказ о Берте Марковне, С. Яковенко, уже опираясь на собственные впечатления от работы с ней и отмечая её исполнительскую волю, называет пианистку «музыкант-педагог», очевидно подразумевая под этим её лидерские качества в ансамбле. При этом автор книги добавляет, что «очевидно, эти качества пришли к ней позже, с опытом» [3, с. 34].

Последнее замечание представляется довольно интересным. Быть может, здесь мы действительно имеем дело с эволюцией творческого пути концертмейстера, но не исключено, что в данном случае можно говорить о некой разнице восприятия. Ведь, когда С. Яковенко рассказывает о работе пианистки с З. Долухановой, он рассуждает с точки зрения слушателя, а когда речь идёт о его собственном сотрудничестве с Бертой Марковной, мы получаем свидетельство от непосредственного участника исполнительского процесса. Не исключено, что подобное лидерское проявление было всегда характерно для пианистки, но незаметно для слушателя. Зачастую мастерство концертмейстера в том и состоит, чтобы использовать свои «ведущие» позиции во время репетиций и, дав солисту всё необходимое, оставаться на «вторых ролях», полностью подчинившись певцу во время концертного исполнения.

Выдающийся дирижёр Борис Хайкин (1904–1978) в одном из своих писем к прославленному тенору С. М. Лемешеву, рассуждая об искусстве аккомпанемента, для иллюстрации своих мыслей проводит любопытную анало-

гию с миром шахмат. В частности, он приводит слова американского гроссмейстера Роберта Фишера (1943–2008) о советском шахматисте Тигране Петросяне (1929–1984): «Петросян чувствует опасность за двадцать ходов до того, как наступает опасность» [4, с. 180]. Переводя это наблюдение в обсуждаемую смысловую плоскость, можно сказать, что опытный концертмейстер-профессионал должен не только чутко следовать за солистом, помогая ему воплотить художественный образ непосредственно в момент исполнения, но и предугадывать разного рода «неожиданности», на которые так щедры вокалисты. Это могут быть сложности, связанные с изменениями, например, динамического плана произведения, выпадения из памяти солиста как музыкального, так и текстового материала. На всё это пианист обязан оперативно реагировать. Ведь в любом случае, будь то нарушение баланса или слаженности совместного исполнения, ответственность будет лежать на концертмейстере. Учитывая сказанное, совсем не бесполезным качеством является умение предвидеть такого рода опасности.

Анализ существующих звукозаписей способен дать нам представление об исполнительском стиле Б. Козель. При всём разнообразии солистов, с которыми она работала (С. Лемешев, Т. Милашкина, З. Долуханова, а также многие другие выдающиеся певцы), можно сделать выводы о своеобразии концертмейстерского портрета пианистки. Это, прежде всего, некая исполнительская «свобода», выражающаяся в своеобразной интерпретации фортепианного сопровождения, но при этом полностью соответствующая столь же индивидуаль-

ной трактовке вокальной партии каждым солистом. Здесь же следует упомянуть о ярко исполнявшихся сольных эпизодах, о прекрасном владении колористическими возможностями фортепиано и великолепном техническом мастерстве. Если же добавить, что партия рояля всегда естественно и органично вытекала из вокального музыкального материала, являясь её дополнением и продолжением в создании художественного образа, то становится очевидным, что речь идёт и о незаурядных творческих способностях выдающегося музыканта.

Другим концертмейстером Зары Александровны Долухановой, сыгравшим большую роль в её творческой судьбе, была Нина Светланова<sup>2</sup> (р. 1932). Именно с нею были сделаны многие из записей современной музыки, в частности вокальные циклы М. Таривердиева, В. Гаврилина, произведения Р. Щедрина и многие другие.

Как известно, академическая музыка авторов XX столетия отличается сложностью мелодического и гармонического языка, требующей от пианиста и вокалиста незаурядных усилий и соответствующей подготовки. Процесс освоения такой музыки певцом невозможен без серьёзной поддержки его постоянного партнёра-аккомпаниатора. Да и от самого пианиста требуется как творческое понимание средств художественной выразительности современной музыки, так зачастую и владение нетрадиционными техническими приёмами игры на рояле.

Как известно, особой сложностью фортепианной партии отличаются также романсы Н. К. Метнера, некоторые из которых записаны прославленной певицей с Ниной Светлановой. Несмотря на эту сложность и зачастую перегруженность аккомпанемента, пианистке удаётся, используя большую палитру звуковых красок, оставаться на втором плане, поддерживая певицу, но нигде не «перекрывая» её по звуку<sup>3</sup>.

Нина Светланова была верным и надёжным соратником З. Долухановой. Профессия концертмейстера (особенно в сотрудничестве с вокалистом в камерно-романсовом репертуаре) часто требует творческого самопожертвования, когда весь музыкантский опыт, эрудиция, интеллектуальный багаж – всё ставится на службу солисту. Это не так просто, ибо каждый музыкант – индивидуальная творческая личность и, чем она ярче, тем больше требует реализации своих профессиональных устремлений. Здесь же мы сталкиваемся с ситуацией, когда у пианиста возникает необходимость жить проблемами солиста. Показателен в этом отношении пример Н. Светлановой. Безукоризненно выполняя все обязанности, которые ложатся на плечи аккомпаниатора, она всегда интересовалась вопросами, связанными с вокальной техникой. В частности, когда З. Долуханова в середине своего творческого пути переходила на новый для себя сопрановый репертуар, это стало проблемой не

<sup>2</sup> Происхождение фамилии Нины Светлановой связано с её недолгим студенческим браком с выдающимся дирижёром Е. Ф. Светлановым. Несмотря на распавшийся брак, бывшие супруги сохранили дружеские отношения. Вдова Евгения Фёдоровича (по совпадению тоже Нина Светланова) в своей книге воспоминаний с большой теплотой пишет о встрече с пианисткой в Нью-Йорке [5, с. 240–241].

<sup>3</sup> Подробнее об аккомпанементах в романсах Н. К. Метнера и о его собственной концертмейстерской практике см. [6, с. 101–122].

только для солистки, но и для её концертмейстера. В результате пианистка стала брать уроки у тех же самых педагогов, что занимались с певицей, постигая все тонкости мастерства. По её мнению, именно в таком качестве она могла быть полезнее на данном творческом этапе [3, с. 160]. Это пример поистине настоящей творческой дружбы, работы во имя и для солиста, а следовательно – для искусства!

Совместное творчество двух музыкантов продолжалось вплоть до эмиграции пианистки в США. В те времена подобный поступок расценивался властями Советского Союза как предательство родины, и имя Н. Светлановой постарались вычеркнуть из памяти слушателей. В частности, даже на пластинке З. Долухановой с записью «Русской тетради» В. Гаврилина, выпущенной в 1985 году фирмой «Мелодия», в качестве аккомпаниатора указан Владимир Хвостин (1937–1982), действительно сотрудничавший с певицей, но в более поздние годы. Очевидно, имя Н. Светлановой упоминать было запрещено [Там же, с. 83].

О Владимире Хвостине и его сотрудничестве с З. Долухановой лучше всего сказано в небольшой заметке-отклике на один из её концертов: «Пианист Владимир Хвостин был, *как и все мы* (курсив мой. – А. Ю.), зачарован певицей и её волшебным искусством, и ансамбль получился необыкновенно лёгким, воздушным в совместном полёте к вершинам музыки» [7]. Эта «зачарованность» концертмейстера голосом и мастерством З. А. Долухановой постоянно слышна на сохранившихся аудио- и видеозаписях. Всё, что мы слышим в партии фортепиано, исполняемой В. Хвостиным, даже само прикосновение к клавишам, является

как бы естественным продолжением голоса. Таким образом, пианист одновременно и исполнитель, и восхищённый слушатель. Сочетание это не такое простое, как может показаться на первый взгляд. В отличие от слушателя, концертмейстер не может «безнаказанно» отдаться вдохновению, ведь ни один вокальный звук, ни один нюанс не должен пройти мимо его профессионального контроля. Такое «упоение» голосом певицы без постоянного и активного творческого анализа звучащего музыкального материала может закончиться ансамблевой катастрофой. Мастерство этого замечательного музыканта заключалось в невероятно тонком соединении высочайшего профессионализма с искренним преклонением перед мастерством солистки.

Владимир Иванович Хвостин прожил недолгую, но яркую жизнь. Наибольшую известность он получил именно как концертмейстер. Его сотрудничество с З. Долухановой относится к 70-м – началу 80-х годов, времени расцвета его творческого дарования. К этому же периоду относится его совместная работа с выдающимся басом Марком Рейзенем (1895–1992). Все, кто знал пианиста, говорят о нём как о светлом, духовно наполненном человеке, и этот внутренний свет всегда передавался публике. Он стал последним, с кем работала певица, и столь ранний его уход из жизни стал одной из основных причин, по которым З. Долуханова покинула сцену. Потеря *своего* пианиста – большая утрата для певца, сравнимая только с потерей любимого человека. Это всегда свой особый мир, особый и не всегда простой сюжет взаимоотношений. З. Долуханова любила и ценила

своего партнёра, а В. Хвостин считал их встречу вершиной своего творческого пути [3, с. 158].

Трудно переоценить значение, приобретаемое пианистом в сотрудничестве с певицей, основу репертуара которой составляют камерно-вокальные сочинения. Но и в творческой жизни солистов музыкальных театров роль аккомпаниатора не менее значима. Особенность её в том, что она менее публична, поскольку остаётся за кулисами, вне сцены. Но, думается, мы не погрешим против истины, сказав, что без концертмейстера, без его поддержки (и профессиональной, и дружеской) многие известные и яркие исполнители не достигли бы своих вершин мастерства. Тем более это относится к певцам, которые сочетали в своей профессиональной деятельности выступления на театральной и эстрадной сцене. Одним из таких ярчайших исполнителей был Георг Отс. Мало кому известно, что впервые Георг Карлович Отс (1920–1975) появился на публике, в официальном концерте не в качестве певца, а как аккомпаниатор.

Первые музыкальные успехи прославленного в будущем баритона были связаны с игрой на рояле. Родившись в семье известного певца Карла Отса (1882–1961), Георг в детстве с большим успехом начал заниматься фортепиано и, судя по всему, добился немалых успехов. По крайней мере, история сохранила для нас сведения о том, что мальчик исполнял мазурки и этюды Ф. Шопена, а это было бы невозможным без достаточного владения техническими и звуковыми возможностями инструмента. Кроме того, он помогал отцу, аккомпанируя во время его занятий с самостоятельными хора-

ми. Первое же публичное выступление пианиста Георга Отса состоялось на сцене одного из местных клубов совместно с тенором Виктором Гурьевым (1914–1985). Известны названия произведений, исполнявшихся в тот день: два романса П. И. Чайковского «Мы сидели с тобой» и «Страшная минута». Б. Стрельников приводит следующее воспоминание Виктора Гурьева, незаурядного музыканта и будущего ректора Таллинской консерватории, о том времени, когда ему пришлось петь под аккомпанемент молодого Г. Отса и впервые услышать его вокальный голос: «Конечно, уже была выразительность, характерный, отцовский тембр и, самое главное, – музыкальность, которая чувствовалась и в аккомпанементе Георга» [1, с. 36].

Не вызывает сомнения, что природная одарённость Г. Отса не могла не проявиться со всей яркостью в партии фортепиано, тем более когда речь шла о вокальном сопровождении. Ведь такие естественные для вокалистов исполнительские категории, как широкое дыхание, наполненный красивый звук, естественное ведение мелодической линии, всегда находят своё отражение в партии фортепиано. Поэтому вокальные концертмейстеры должны понимать и чувствовать все те же процессы и это должно получить своё воплощение в звучании рояля. Таким образом, можно говорить о том, что первой ступенью на пути творческого становления певца стала аккомпаниаторская практика.

Представляется, что, почувствовав себя в роли концертмейстера, начинающий исполнитель смог понять что-то очень важное для себя как для будущего вокалиста. Ведь помимо вопросов, связанных с исполнением

фортепианной партии, пианист всегда должен пропевать «внутри себя» мелодическую линию солиста, постигая при этом технические сложности, которые ему приходится преодолевать. Таким образом, в его сознании сосуществуют в той или иной степени все задачи, связанные с исполнением музыкального произведения.

Следует также отметить, что подобный путь – от инструменталиста к вокалисту – представляется лучшим из всех возможных, так как полученная инструментальная и общетеоретическая база помогают в дальнейшем в реализации многих творческих задач, встающих перед исполнителем, начиная от анализа нотного текста и заканчивая художественными устремлениями.

О своих занятиях на фортепиано сам певец говорил следующее: «...лет в 6–7 уроки фортепиано были для меня сущей мукой. Перелом наступил, когда мне исполнилось лет 14–15. Внезапно я понял, что могу играть и улавливаю по клавиру мелодию. У отца была масса клавиров и помню, как я обрадовался, когда осилил финальную сцену “Богемы”. Это было колоссальное художественное переживание» (из интервью Г. Отса, приведённого К. Райг на основе записи, хранившейся на Эстонском радио [8, с. 24]).

Интересно отметить, что «художественное переживание», о котором рассказывает Г. Отс, связано именно с возможностью исполнения на рояле оперной музыки. Возможно, здесь сказало влияние отца, а быть может, и предчувствие того, в каком качестве пригодится будущему артисту владение фортепиано. Кроме того, именно забрезжившая возможность чтения

оперных клавиров и послужила причиной перелома, который произошёл в отношении Георга к игре на рояле.

Таким образом, Г. Отс относится к тому крайне немногочисленному числу певцов, которые не нуждаются в концертмейстере для разучивания музыкального материала. Получив основательную фортепианную подготовку в детстве, он затем овладевает и профессией аккомпаниатора. Его отец, не владевший в необходимой степени инструментом, привлекал сына для аккомпанеента во время занятий со своими учениками. Впрочем, будущего певца эта обязанность довольно часто тяготила, поскольку сам Георг в то время ещё не планировал заниматься пением.

В более поздний период Отс также часто помогал своим товарищам-певцам как концертмейстер. Уверенность во владении инструментом помогала ему на протяжении всей его творческой жизни, не только облегчая быстрое разучивание оперных партий, романсов и эстрадных песен, но и придавая психологическую уверенность во время выступления. Известно, что партию Жермона из оперы «Травиата» он выучил в экстремальных условиях за три (sic!) дня. Рассказывают даже, что перед сольными концертами для того, чтобы побороть волнение, певец выходил в пустой зал, садился к роялю и «играл Прелюдию Баха ре-мажор и ещё какую-нибудь фугу. Так, поиграв минут 10–15, он был готов выйти на сцену» [8, с. 205–206]. Многие ли из современных певцов прибегают к подобному «лекарству» от волнения? Ещё раз следует отметить, что общемузыкальная культура, которая всегда отличала певца, несомненно, корнями своими



уходит в его «фортепианное» прошлое. И речь здесь идёт не только об умении играть на рояле и аккомпанировать, но и о тех общетеоретических сведениях, которые получает любой пианист в детстве и об общей музыкальной эрудиции исполнителя.

С кем же выступал Г. Отс на концертной эстраде?

Прежде всего, это уже упоминавшийся Геннадий Подэльский (1927–1983). Совместная их работа относится к началу 1948 года и продолжалась в общей сложности около 20 лет. Геннадий Вячеславович был талантливым композитором, автором более 400 песен. Безусловно, этот период остался важнейшим в творческой жизни как певца, так и пианиста. Сохранившиеся аудиозаписи игры Подэльского в сотрудничестве с Г. Отсом – пример эстрадного «композиторского аккомпанемента», очень точного, выверенного, но довольно скупого (без яркой фортепианной фактуры). Вместе с тем нельзя не отметить его более чем органичное звучание в сочетании с «бархатным» голосом солиста. Программы этих концертов часто включали в себя эстонские народные песни, мастерски обработанные композитором.

Рассказывая о концертмейстерах Г. Отса, необходимо назвать имя Эугена Кельдера (1925–1979), судьба которого оказалась весьма драматичной. В 1951 году он был репрессирован, но невероятное стечение обстоятельств (заклѳѳенные нашли в реке пианино и привели его в порядок) способствовало тому, что, находясь в тюрьме, Эуген имел возможность заниматься на инструменте. Это в значительной сте-

пени позволило ему в дальнейшем (после освобождения в 1956 году) продолжить свою исполнительскую деятельность [8, с. 177]. Современники с восторгом говорили о Кельдере не только как о концертмейстере, но и как о пианисте-солисте. Показательны в этом отношении воспоминания известного эстонского певца Вольдемара Куслапа (р. 1937), которые приводит в своей книге о Георге Отсе К. Райг: «У него [Кельдера] всегда был при себе камертон. А как он играл Листа! Поразительно, как это было возможно на этих старых инструментах. А его пальцы! Они были как колбаски, но зато техника была блистательная. <...> Он с удовольствием играл Рахманинова... и лёгкую музыку<sup>4</sup>, он совершенно сознательно расширял свой репертуар, точно так же, как и Георг» [Там же].

Начав сотрудничать в начале 1960-х годов, певец и пианист дали множество концертов по всему миру. Их программа включала как академическую музыку (например, программа фестиваля «Пражская весна» 1962 года, где были исполнены арии Доницетти, Моцарта, Чайковского), так и эстрадные произведения. Среди последних неизменной популярностью пользовалась ария мистера Икс из оперетты И. Кальмана «Принцесса цирка». Публике настолько полюбилось это произведение, что ни один концерт не мог обойтись без того, чтобы оно не было исполнено на бис, а иногда и дважды. Истории известны случаи, когда певец уже уходил с эстрады, в зале гасили свет и монтировщики начинали «собирать» сцену, а слушатели, тем не менее, не расходились,

<sup>4</sup> Очевидно, автор подразумевает эстрадную музыку.

настойчиво требуя ещё одного исполнения любимой арии! Так, например, К. Райг обращает внимание ценителей творчества Г. Отса на воспоминание Эугена Кельдера: «В конце концов Георг сдаётся, шум в зале нарастает, он идёт к роялю и начинает без вступления. Я повременил, не передумал ли он, но нет. Он запел, и, поскольку я всегда аккомпанировал по памяти, то мне удалось, так сказать, ухватить мелодию за хвост» [8, с. 160]. В этом замечании важно обратить внимание на то, что, по собственному признанию пианиста, эстрадный репертуар (а арию из оперетты необходимо отнести именно к этому жанру) он исполнял на память в соответствии с написанными традициями.

Как известно, в отличие от фортепианного сопровождения в академической музыке, эстрадный аккомпанемент не предполагает использование нотного материала. Следовательно, решающую роль здесь играют слуховой опыт, эстрадно-музыкальная эрудиция и импровизационное авторское начало. Таким образом, можно с уверенностью говорить о том, что Эуген Кельдер обладал навыками в самых разных музыкальных жанрах, оставаясь всегда верным помощником своего знаменитого солиста.

Итак, перед нами прошла серия портретов пианистов XX столетия, которые, связав свою судьбу с искусством аккомпанемента, выходили на сцену с выдающимися певцами. Не секрет, что концертмейстерская работа (в особенности с вокалистами) всегда предполагает педагогический аспект. Упомянутые в статье пианисты не были исключением из этого правила. Однако нельзя забывать и о том, что такой процесс всегда предполагает взаим-

ность. Кроме того, удельный вес собственно педагогической составляющей в аккомпаниаторской профессии всегда находится в зависимости от общемузыкальной и общекультурной подготовки солиста. И в этом смысле З. Долуханова и Г. Отс – певцы совершенно уникальные. Благодаря своим знаниям и профессиональным навыкам они могли общаться с пианистами на равных, многому учась друг у друга. Но далеко не всегда складывается такая творческая атмосфера. Поэтому одной из важнейших задач будущего концертмейстера является также его основательное знакомство с профессионально-этической и профессионально-психологической стороной дела.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Стрельников, Б.* Георг Отс [Текст] / Б. Стрельников. – Л. : М. : Искусство, 1962. – 111 с.
2. *Здобнов, Р.* Концерт Зары Долухановой [Текст] / Р. Здобнов // Советская музыка. – 1952. – № 5. – С. 84.
3. *Яковенко, С.* Зара Долуханова в искусстве и в жизни [Текст] / С. Яковенко. – М. : Реалии-Пресс, 2003. – 209 с.
4. *Лемешев, С. Я., Золотухин, В. С., Хайкин, Б. Э.* С. Я. Лемешев. Из биографических записок. Статьи. Беседы. Письма. Воспоминания о С. Я. Лемешеве [Текст] / С. Я. Лемешев, В. С. Золотухин, Б. Э. Хайкин ; сост. и ред. Е. Грошева. – М. : Советский композитор, 1987. – 400 с.
5. *Николаева-Светланова, Н.* Неожиданный Светланов. Непридуманные истории из нашей жизни [Текст] / Н. Николаева-Светланова. – М. : Театралис, 2006. – 400 с.
6. *Юдин, А.* Секреты мастерства. Русская школа концертмейстерства [Текст] / А. Юдин. – СПб. : Невская нота, 2008. – 128 с.
7. *Иванова, В.* Никто не хотел уходить [Текст] / В. Иванова // Советская культура. – 1977. – 22 июля.

8. Райг, Кулле. Мистер Икс. Жизнь Георга Отса [Текст] / Кулле Райг. – Хельсинки : K & K, 2015. – 276 с.

### REFERENCES

1. Strel'nikov B. *Georg Ots*. Leningrad; Moscow: Iskusstvo, 1962. 111 p. (in Russian)
2. Zdobnov R. Kontsert Zary Dolukhanovoj. In: *Sovetskaya muzyka*. 1952. No. 5, p. 84. (in Russian)
3. Yakovenko S. *Zara Dolukhanova v iskusstve i v zhizni*. Moscow: Realii-Press, 2003. 209 p. (in Russian)
4. Lemeshev S. Ya., Zolotukhin V. S., Hajkin B. E. *S. Ya. Lemeshev. Iz biograficheskikh zapisok. Stat'i. Besedy. Pis'ma. Vospominaniya o S. Ya. Lemesheve*. Sost. i red. E. Grosheva. Moscow: Sovetskij kompozitor, 1987. 400 p. (in Russian)
5. Nikolaeva-Svetlanova N. *Neozhidannyj Svetlanov. Nepridumannye istorii iz nashej zhizni*. Moscow: Teatralis, 2006. 400 p. (in Russian)
6. Yudin A. *Sekrety masterstva. Russkaya shkola kontsertmeysterstva*. St. Petersburg: Nevskaya nota, 2008. 128 p. (in Russian)
7. Ivanova V. Nikto ne hotel uhodit'. In: *Sovetskaya kul'tura*. 1977. 22 iyulya. (in Russian)
8. Rajg Kulle. *Mister Iks. Zhizn' Georga Otsa*. Hel'sinki: K & K, 2015. 276 p. (in Russian)

# РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РУССКОЙ ОПЕРНОЙ КЛАССИКИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

**Н. Н. Миклина,**

Российский государственный социальный университет (Москва)

**М. В. Коношевская,**

Краснодарский государственный институт культуры

**Аннотация.** В статье представлены результаты осмысления авторами репрезентативных возможностей русской оперной классики в обучении детей и молодёжи. Анализ этих возможностей осуществляется путём выявления опыта работы в этом направлении учителей школ и преподавателей вузов, а также изучения взглядов педагогов и учёных, нацеленных на раскрытие традиционных смыслов и ценностей, заложенных в оперных сочинениях русских композиторов. Показана важная роль философии музыки в постижении репрезентируемых в операх русских композиторов смыслов и ценностей. Установлено, что соблюдение принципа преемственности знаний и последовательности в выявлении жизненно важного философского содержания, заключённого в русской оперной классике, а главное, освоение этого содержания в практической деятельности способствует не только развитию патриотических чувств и росту национального самосознания, но и формированию самого широкого круга духовно-нравственных и социально значимых качеств личности, необходимых для подготовки будущих поколений граждан России к творческой, созидательной жизни.

**Ключевые слова:** русская оперная классика, традиционные смыслы и ценности, педагогика музыкального образования, творчество, опыт работы, философия музыки, смысловые доминанты, многоуровневое образование.

**Abstract.** The article presents the results of the comprehension the authors of representational possibilities of the Russian Opera classics in the education of children and youth. The analysis of these possibilities is carried by identifying the experience in this direction of school teachers and University professors, as well as the views of educators and scientists, aimed at the disclosure of traditional meanings and values embedded in operatic works by Russian composers. The article outlines semantic dominants of the Russian classic Opera, presented some methodological approaches to semantic analysis shows the important role of the philosophy of music in understanding the represented in this operas of traditional meanings and values in terms of school and University education. It is established

*that the principle of continuity of knowledge and consistency in identifying all the more profound of vital philosophical content, a prisoner in a Russian Opera classics, and most importantly, its development in different forms of practical activity, promotes not only the development of Patriotic feelings and the growth of national consciousness, but also formation of a wide range of spiritual, moral and socially significant qualities of the person required to prepare future generations of Russian citizens for creative, constructive life.*

**Keywords:** *Russian Opera classics, traditional meanings and values, music education, creativity, experience, philosophy of music, semantic dominant, multi-level education.*

**Р**епрезентативные возможности русской оперной классики подразумевают наличие в ней неких устойчивых, традиционных смыслов и ценностей, актуальных для нашего времени. К оперным произведениям русских композиторов обращаются участники всех видов, типов и уровней образовательного процесса в России, избирающие музыку объектом своего внимания. Но какие смыслы и ценности оперного наследия отечественных классиков актуализируются сегодня в педагогике музыкального образования? И может ли обучение и воспитание детей и молодёжи на примерах русских классических опер способствовать изменению негативных и сохранению позитивных тенденций в современной социальной действительности?

Обращение к соответствующей научно-методической литературе говорит о значительном внимании, уделяемом педагогами и учёными нравственному, эстетическому, героико-патристическому воспитанию детей и юношества средствами русской оперной классики, формированию у них национального самосознания (работы Е. Ю. Гундоровой [1], Н. К. Менжинской [2], Е. Н. Подосёновой [3], М. Ю. Самковой [4], Л. А. Яруллиной [5]). Немало полезного в этом плане содержится

в материалах научно-методических конференций, затрагивающих вопросы освоения музыкального наследия и преподавания творческих дисциплин в контексте проблем современной культуры и образования.

Обеспокоенность педагогов уровнем музыкальных знаний и вкусов молодёжи, а также современными трактовками лучших классических опер вызывает повышенный интерес к вопросам экологии музыкальной культуры, раскрытия духовных оснований русской музыкальной классики, содержания и методов музыкального образования и просветительства. Среди многочисленных точек зрения на эти вопросы выделим мысли:

- о важности практического освоения музыкального языка в различных видах и формах образовательной деятельности;
- о необходимости учитывать характер и уровень общего и музыкального развития учащихся;
- об особенностях влияния на них культурной среды, понимания специфики музыки и её философской сущности, нередко связываемой с божественными основами мироздания.

Оперный жанр с характерным для него синкретизмом различных видов искусства (музыка, поэзия, литература, хореография, изобразительное ис-

кусство, режиссура), и прежде всего оперные сочинения русских композиторов XIX–XX веков, являются наиболее богатным материалом для решения этих вопросов.

Следует заметить, что большая часть педагогических трудов в рассматриваемой нами области нацелена на обучение и воспитание школьников, тогда как работ, связанных с вузовским образованием, явно недостаточно. При этом деятельность как школьных учителей по изучению русской оперной классики, так и работников высшего звена, ответственных за подготовку к жизни и профессиональной деятельности ближайшего к нам будущего поколения наиболее активных наследников русской культуры, заслуживает самого пристального внимания.

Одним из достойных образцов такого рода деятельности является предпринятая Е. Н. Подосёновой уникальная практика постановки силами учащихся общеобразовательной школы музыкально-драматических спектаклей на основе опер русских композиторов. Блестящее музыкальное образование (выпускница РАМ им. Гнесиных, музыковед, ученица И. Я. Рыжкина), любовь к детям, к русской музыке, несомненный режиссёрский и педагогический талант, а также высокие нравственные принципы, осуществляемые в работе с учащимися, помогли учителю в рамках созданного ею музыкально-поэтического театра не только грамотно организовать обучение школьников разного возраста, но и осуществить многосторонний анализ проделанной работы.

Размышляя о причинах «молниеносно» пришедшей к ней идее перехода от постановки детских мюзиклов к работе над исполнением русских

классических опер, Е. Н. Подосёнова приводит в пользу этой идеи серьёзные аргументы, подкреплённые практикой. Это, прежде всего, «духовная мощь» русских опер XIX – начала XX веков, опора на которые позволяет педагогу гармонично и комплексно, в соответствии с музыкально-литературным содержанием разучиваемых произведений, решать важные обучающие, развивающие, воспитательные задачи. Так, наряду с развитием творческих способностей детей в области вокала (сольное, ансамблевое, хоровое пение), хореографии и сценического искусства в целом, а также с углублением их знаний отечественной истории и культуры, Е. Н. Подосёнова целенаправленно формирует у школьников лучшие качества, присущие русскому человеку. И здесь, прежде всего, необходимо отметить такие качества, как любовь к Родине, её историческому прошлому, уважение к слову, музыкальность, благородство, чувства чести, справедливости, солидарности, коллективизма, милосердия, сострадания, красоты и чистоты. В результате «дети невольно сами становятся творцами истории, активными носителями историко-культурного прошлого народа» [3].

В ходе работы над оперными спектаклями как «грандиозной формой коммуникативного общения» Е. Н. Подосёнова сопрягает формирование национального самосознания, идеалов российской государственности с развитием социально значимых качеств личности, необходимых для адаптации школьников к взрослой жизни: самоуважения и уважения к другим, трудолюбия, упорства, целеустремленности, уверенности в себе, честности, порядочности, доброжела-



тельности, деликатности и снисходительности к ошибкам других, взаимоподдержки, дружеских, доверительных отношений в коллективе, отсутствия зависти и конкуренции.

Будучи убеждённой в том, что детей надо учить на шедеврах художественного творчества, Е. Н. Подосёнова отмечает благотворное, целительное воздействие опер русских композиторов на развитие личности ребёнка. Благодаря сильному терапевтическому эффекту произведений М. И. Глинки, М. П. Мусоргского, П. И. Чайковского, Н. А. Римского-Корсакова, С. С. Прокофьева, у детей снимаются стрессы, зажатость, напряжение, вызванные «сверхскоростной» современной жизнью, энергетически очищается душа. Этому же способствуют безоценочная система знаний, помощь каждому ученику в достижении положительных результатов (педагог должен быть «адвокатом слабых»), использование новых форм обучения (непредсказуемые блиц-опросы, ролевые игры, конкурсы), а также посещение профессиональных оперных театров, спектакли которых вдохновляют детей, мотивируют их стремление к труду, к совершенству, защищают их души от пошлости и безвкусыя, процветающих сегодня на экранах телевизоров, в средствах массовой информации, в обыденной жизни.

Результаты, достигаемые Е. Н. Подосёновой в музыкальном образовании и воспитании детей, являются ценным дополнением уроков музыки в школе и, продолжая на более высоком уровне реализацию цели дошкольного воспитания – всестороннее гармоничное развитие личности ребёнка, готовят школьников к освоению новых ступеней музыкального и иных

видов творчества. Воспитанники музыкального театра увереннее поступают в специальные музыкальные и иные художественные учебные заведения, лучше чувствуют себя в разных ссузах и вузах, где приветствуется принцип целостности, интегративности учебного процесса, воспитание молодёжи в духе патриотизма, традиционных духовных ценностей, гражданской ответственности за настоящее и будущее России.

Очень важно и то, что в «оперную труппу» Е. Н. Подосёновой приходят все желающие, часто не умеющие петь и не знакомые с нотной грамотой. Все они не только реализуют здесь свои вокальные, сценические, художественные задатки и способности, но и получают эмоционально, музыкально, творчески подкреплённые ответы на жизненно важные для них вопросы о характере и сущности добра и зла, красоты и уродства.

Показательно, что в стремлении вызвать любовь детей к русской оперной классике Е. Н. Подосёнова соединяет подобранные ею музыкальные фрагменты с «наиболее значимыми в художественном, философском, этическом смыслах разделами литературного первоисточника, которые не входят в либретто» [3]. Это вполне согласуется с разделяемой авторами данной статьи позицией учёных и педагогов, выступающих за внедрение в работу со школьниками философской проблематики. Объединение в оперном спектакле музыки, слова, зримых образов, действующих в определённом времени-пространстве в рамках единой сюжетной линии, включает в себе богатейшие возможности для побуждения детей к размышлениям о том, что такое хорошо и что такое

плохо, как правильно жить и мыслить, каков окружающий нас мир, в чём смысл и цели человеческого существования.

Как замечает Т. И. Чупахина, русской школе композиторов удалось сформировать уникальную музыкальную традицию, «создать новый формат музыкального мышления, созвучный как национальному менталитету и православным ценностным идеалам, так и богочеловеческим ценностям. Благодаря богатой интонационно-выразительной природе русская музыка способна оказывать колоссальное влияние на развитие и становление личности, имея в своём арсенале гносеологические корни и конкретно-чувственные, физиологические средства воздействия. Поэтому русскую музыку в разных своих ипостасях можно называть вполне метафилософским, философским и поэтическим жанром» [6, с. 34–35].

Действительно, глубинные философские смыслы, заложенные в русской оперной классике, не противостоят основным постулатам иных мировых религий и способствуют не разъединению, а объединению людей. Как могут разделять приверженцев разных конфессий ценности мира, любви, семьи, брака, защиты суверенных прав, свобод, образа жизни своего народа, государства, убеждения в высоком предназначении человека, в необходимости соблюдения «вечных законов» мироздания? Ещё в большей степени такому объединению способствует музыка, занимающая в русской опере ведущее место. Роль языка музыки, позволяющего уточнять смыслы, которые услышал и сумел передать композитор в избранных им словесных формах, безусловно, связана

с эмоциональной окрашенностью словесной речи, но не только.

Композитор, являясь проводником жизненно важных идей, порой сам не осознаёт, сколь тесно связано его творчество с Божественным началом. Раскрытие этой связи вполне согласуется с задачами философии музыки: «Только новое философское осмысление предназначения музыки не как “отражения жизни в звуках”, а как Божественного откровения, данного людям на языке, едином для всех стран и народов мира, может способствовать возрождению былого высочайшего уровня России» [7, с. 16]. По мнению многих исследователей, именно в русской оперной классике с особой силой воплотился Божественный смысл творчества, преобразующая миссия художника-творца, развитие и становление духовного начала, оживляющего материальную действительность и наполняющего её смыслом. Однако полная, абсолютная разгадка смыслов, заложенных в русской классической опере, не под силу даже самым осведомлённым и глубоким учёным. Каждый из них усматривает в сюжетах и персонажах русских опер что-то своё, родное, близкое, актуальное, и каждый по-своему прав.

И всё же можно говорить о неких смысловых доминантах, репрезентируемых в творчестве русских композиторов. М. С. Уваров усматривает эти доминанты в глубинной онтологической природе русского искусства, которая определяет важнейшие черты отечественной мысли и культуры, принципиальным образом отличные от западных. Сложность и непостижимость русского искусства, глубина его исповедального слова, находящегося «по ту сторону бытия», демонстриру-

ет «очень страшный и прекрасный срез» между покаянием, страданием и преступлением, который говорит об антитетичности русского сознания [8]. Эта всегда волнующая русского человека тема, вызывающая «потрясающую трагедию смыслов», ярче всего воплощена в философии русской музыки XIX–XX веков в качестве развёртывания истины, указывающей на важность «идеи единения, взаимодополнительности и сопричастности друг другу идей “мелоса” и “логоса”», музыки и слова. Всё это требует от исполнителя огромного напряжения духа и музыкального мастерства [Там же].

Антитетический характер русской музыки, по мнению М. С. Уварова, есть высочайший уровень философии искусства: «Когда русский философ или просто страждущий искусства мыслитель пытается говорить о русской музыке, он вынужден работать в этих удивительных координатах. Серьёзная русская музыка к этому предрасположена абсолютно» [Там же]. Именно поэтому изучение русской философии искусства он считает важным и многообещающим.

Говоря о главном смысле русской оперной классики, Д. З. Киреев согласен с мнением солистки Большого театра, народной артистки России Н. Н. Терентьевой о том, что мотивация всех поступков в русской опере – это не стремление к сытости, богатству и комфорту, а путь к спасению греховной человеческой души во имя любви к каждому человеку. Подтверждая эту мысль на примере анализа модификаций лейттемы царевича Дмитрия из оперы М. П. Мусоргского «Борис Годунов», Д. З. Киреев показывает, что ядро конфликта в данной опере заключается не в разладе между

властью и народом, а в сложности пути царя Бориса к покаянию, к спасению своей души как проявлению «*космической борьбы Бога и Сатаны*» [9, с. 305]. В связи с этим народный бунт под Кромами, вспыхнувший во имя «хлеба и зрелищ», представляется автору бессмысленным, ведущим в никуда и открывающим *пространный путь и широкие врата* к гибели [Там же, с. 306, 308].

Некоторая категоричность последнего утверждения требует дополнения: смысл ошибок, грехов и заблуждений каждого человека и каждого народа – в их насущной необходимости для понимания и сознательного следования истинным идеалам Добра, Красоты и Справедливости. Важно только идти не по нисходящему, а по восходящему пути, на котором боль и радость производны от осознания своей силы, своего несовершенства и бесконечности своих нереализованных возможностей. В этом, на наш взгляд, и состоит оптимизм сюжетов и образов русской оперной классики, нередко имеющих трагический характер.

Как видим, позиции М. С. Уварова и Д. З. Киреева не противоречат друг другу, хотя выводы Д. З. Киреева, основанные на глубоком знании русской оперной классики и анализе самой музыки, более точны, конкретизированы. Они так же, как и выводы М. С. Уварова, соответствуют диалектике становления (восхождения), подробно описанной А. Ф. Лосевым [10]. Глубокое освоение этой диалектики, совпадающей, согласно А. Ф. Лосеву, с самой жизнью, не под силу школьникам, но побуждение к начальному уровню философствования на темы, имеющие отношение к этой диалектике, вполне возможно и полезно в работе с учащимися всех возраст-

ных групп. Для этого школьный учитель, помимо серьёзной психолого-педагогической подготовки и педагогического таланта, должен обладать основательными знаниями в области философии, истории, литературы, в частности русской, а также свободно владеть навыками целостного, искусствоведческого анализа музыки. В ещё большей степени эти знания и умения необходимы преподавателю вуза.

Опыт учёбы и работы авторов данной статьи в разных вузах подтверждает результаты опроса студентов естественных и гуманитарных факультетов Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина о роли искусства в жизни человека. Согласно этим результатам, 46% опрошенных необходимость общения с искусством объясняют желанием «получения новой информации и саморазвития, осмысления жизни», 41% рассматривают это как «приобщение к общечеловеческим ценностям, духовно-нравственного роста» и лишь 13% считают это «приятным времяпрепровождением» [11, с. 21].

Полученные ответы, с одной стороны, объясняют странный на первый взгляд феномен: обнаружение некоторыми студентами самых возвышенных духовных смыслов в любимых ими произведениях поп-музыки. С другой стороны, данные проведённого опроса свидетельствуют о наличии благодотворной почвы для формирования музыкальных вкусов учащихся, их философских взглядов на жизнь в опоре на лучшие образцы классической оперной музыки. И если студентам немусы-

кальных специальностей оперы русских композиторов могут подсказать важные для них личностные, общественные, национально ориентированные и общечеловеческие идеи и ценности, то для студентов, получающих высшее музыкальное образование, русская оперная классика является, ко всему прочему, плацдармом для профессионального роста.

Сказанное в наибольшей степени касается студентов, обучающихся академическому пению. Практика работы со студентами-вокалистами в Северо-Кавказском федеральном университете, помимо обязательных учебных предметов, на протяжении ряда лет включала в себя дисциплины по выбору музыкально-философской направленности («Физико-акустические и математические основания музыки», «Информационно-коммуникативные возможности языка музыки», «Принцип лада и музыкальная культура слушателей», «Культурфилософские основы языка и речи музыки», «Воспитание музыкой» и др.). Данные дисциплины<sup>1</sup> пользовались повышенным интересом обучающихся разным вузовским специальностям. При этом именно студенты-вокалисты оказались наиболее увлечёнными и подготовленными к выявлению философских смыслов, заложенных в музыке, и прежде всего в русской классической опере<sup>2</sup>. Занятия в этом направлении с будущими певцами высшей квалификации вызывали у них стремление по-новому осмысливать свою работу в оперном классе, в иных формах учебной и практической деятельно-

<sup>1</sup> Данные дисциплины разработаны профессором Н. Н. Миклиной.

<sup>2</sup> К сожалению, в Северо-Кавказском федеральном университете не готовили студентов по многим музыкальным специальностям, включая музыковедческие, более нацеленные на научно-исследовательскую работу.

сти. Семерым, наиболее активным из них, удалось принять участие в работе над проектом по гранту РГНФ «Философия музыки в России конца XIX – начала XX века в контексте проблем современности»<sup>3</sup>. За два года работы участниками проекта было опубликовано более 50 научных статей, принято участие во множестве научно-практических конференций регионального, всероссийского и международного уровней.

Сопутствующая грантовой работе деятельность студентов в плане самообразования, особенно в сфере философии, теории и истории музыки, способствовала достижению результатов, одобренных Экспертным советом РГНФ. На протяжении первого года работы (2013) студенты осваивали современные методологические подходы к разрабатываемой теме, выявляли круг узловых проблем современности, решению которых может способствовать философия русской музыки рубежа XIX–XX веков. Роль руководителя проекта сводилась к организации и планированию работы творческого коллектива и к разработке методологических аспектов темы проекта, позволяющих обнаруживать органическую связь русской музыки рассматриваемого периода с проблемами экокультуры, культурной, национально-этнической, личностной идентификации и социокультурной интеграции. Исполнители проекта анализировали современные проблемы музыки, музыкальной культуры, музыкального просвещения и образования в аспекте традиционных ценностей русского народа. Так, студент И. С. Батчаев, обнаружив наиболее

важный для русской поэзии и музыки круг тем (любовь, природа, Бог и человек), определил их в качестве базовых ценностей русского романса и русской культуры в целом. В связи с этим им сделан вывод о могущественной силе русского романса, его способности восстанавливать утраченный образ гармоничного человека, обладающего высокими духовными качествами.

Обращаясь к вопросам вокального исполнительства и педагогики, М. А. Рассказова вывела их на уровень межкультурного диалога, а осмысление ею характера взаимосвязи музыки с кризисными явлениями в современном обществе стало основанием для вывода о взаимообратном влиянии музыки и общества в вопросах духовного и физического здоровья человека. По её мнению, для преодоления кризисных явлений современного общества необходимы разработка государственной политики в области культуры, музыкального искусства и музыкального образования, расширение сети музыкально-просветительских, музыкально-образовательных и музыкотерапевтических программ для различных слоёв общества и отдельных граждан, а также массовое обучение населения страны пению и игре на музыкальных инструментах.

М. В. Врана, заинтересованная претворением идеалов Софии и Вечной женственности в оперном творчестве Н. А. Римского-Корсакова, пришла к убеждению о необходимости серьёзного анализа множатых сегодня вокальных шоу, пересмотра педагогами-вокалистами существующих методик в подготовке певцов,

<sup>3</sup> Руководитель – доктор философских наук Н. Н. Миклина.

ориентации российских граждан на лучшие образцы вокального искусства и академического пения. Такая направленность исследований позволит, по её мнению, открыть новые горизонты не только вокальной, музыкальной, но и общей духовной культуры россиян.

Второй год работы над проектом (2014) был посвящён анализу философского содержания опер Н. А. Римского-Корсакова. Ш. Н. Курбалиева занималась поиском аналогий между философией оперного творчества Римского-Корсакова и философской системой Н. О. Лосского и выявлением этнокультурных доминант в операх композитора, неотделимых от идеалов и ценностей русского народа, нравственных основ жизни, соблюдение которых так важно в сегодняшнем мире. Осмыслению характера онтологических и мифопоэтических проблем, затронутых в решении Римским-Корсаковым его оперных образов, в том числе сакрализации природы, посвящены работы П. В. Поляковой.

Исполнители проекта, подчёркивая важность в решении вопросов современной культуры репрезентативного потенциала женских оперных образов Н. А. Римского-Корсакова и опираясь на метапоэтический подход [12], представили оригинальное понимание их трактовки композитором, попытавшись дать сравнительную оценку их исполнительской интерпретации (работы М. В. Врана, П. В. Поляковой, М. А. Рассказовой, М. А. Туаевой, Г. Н. Шподаренко). Г. Н. Шподаренко более всего интересовали возможности философского анализа русской музыки в решении этических и образовательных проблем современной молодёжи. Отсюда

концентрация внимания на ценностях любви, добра и зла, воплощённых в оперном творчестве Н. А. Римского-Корсакова, а также попытки проанализировать важную роль философии музыки в обучении и воспитании студентов музыкальных специальностей. Проблематику значимости русской музыки конца XIX века в жизни современного молодого человека, в изменении его отношения к себе и к миру раскрыла в своих работах М. А. Туаева.

В конце 2014 года участники проекта организовали проведение круглого стола на тему «Духовно-нравственные смыслы русской музыки XIX – начала XX веков», в ходе которого они не только выступали с докладами, но и исполняли произведения русских композиторов. Активно участвовавшие в заседании круглого стола ведущие учёные-филологи Северо-Кавказского федерального университета профессор К. Э. Штайн и профессор Д. И. Петренко высоко оценили научные доклады и исполнительское мастерство студентов, представленную ими выставку опубликованных работ.

Несмотря на закрытие музыкальных специальностей в университете и вынужденный уход в 2015 году из творческого коллектива многих участников проекта, подавляющее большинство из них и сегодня продолжают свою научно-исследовательскую деятельность: бывшие студенты пишут и защищают магистерские работы, разрабатывают и готовят к защите кандидатские диссертации. Дальнейшая работа над грантовым проектом в 2015 году осуществлялась обновлённым составом молодых учёных, обладающих более основательными базовыми знаниями в области культу-



рологии, музыкознания, педагогики. Это позволило им подняться на более высокий уровень философского анализа творчества русских композиторов рубежа XIX–XX веков, и не только в оперном, но и в иных музыкальных жанрах.

Подытоживая сказанное, отметим, что практическое приобщение детей и молодёжи к русской оперной классике, подкреплённое соответствующими знаниями, является одним из важных и перспективных направлений в школьном и вузовском образовании, формирующем у будущих поколений граждан России духовно-нравственные качества личности, соответствующие лучшим традициям и ценностям отечественной культуры и искусства. В результате такого обучения происходит интенсивное развитие общей и музыкальной культуры учащихся, возрастает их интерес к русскому искусству, к музыкальному и иным видам творчества, наблюдается рост их личностного и национального самосознания, усиление гражданских, патриотических чувств и настроений. Раскрытие смыслов, заложенных в сюжетах и персонажах русских классических опер, способствует преодолению возникающих у детей и молодёжи сложных жизненных ситуаций, формированию у них трудолюбия, любовного и деятельного отношения к природе, стремления к самосовершенствованию, заинтересованного, доброжелательного отношения к другим людям и народам.

Многоуровневый характер обучения и воспитания школьников и студентов на примерах русских классических опер подразумевает постепенное усиление музыковедческой, культурологической и философской составля-

ющих в анализе их содержания, что содействует развитию мышления учащихся, более глубокому проникновению в авторские трактовки оперных произведений, способствует более адекватной исполнительской интерпретации оперных образов и неприятию их кардинальных искажений в современных постановках. Концентрация внимания на оперном творчестве русских композиторов-классиков особенно плодотворна в работе со студентами музыкальных специальностей, прежде всего обучающихся академическому пению. Различные формы работы в этом направлении расширяют, а порой изменяют их взгляды на жизнь, совершенствуют их художественные вкусы и потребности, побуждают студентов к профессиональному росту и научно-исследовательскому творчеству.

В силу широты и актуальности заявленной темы, она остаётся открытой для более подробного освещения затронутых в данной статье и иных не учтённых авторами аспектов.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гундорова, Е. Ю.* Освоение русской героико-патриотической оперы младшими школьниками на занятиях музыкой [Текст] / Е. Ю. Гундорова : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2006. – 185 с.
2. *Менжинская, Н. К.* Русская классическая опера XIX века как средство формирования национального самосознания у школьников средней школы [Электронный ресурс] / Н. К. Менжинская // Литература. – URL: <http://lit.na-5bal.ru/pravo/2082/index.html> (дата обращения: 14.09.2016).
3. *Подосёнова, Е. Н.* Образовательная программа «Русская оперная классика как развитие творческих способностей учащихся общеобразовательной школы на примере деятельности театрально-музы-

- кального объединения» [Электронный ресурс] / Е. Н. Подосёнова. – М., 2012. – URL: <http://knu.znate.ru/docs/index-504153.html> (дата обращения: 15.09.2016).
4. Самкова, М. Ю. Духовный потенциал русской оперы (на примере творчества Николая Андреевича Римского-Корсакова) [Электронный ресурс] / М. Ю. Самкова // Образование Ямала [Электронный журнал]. – 2016. – № 13. – URL: <http://yamal-obr.ru/authors/samkova-m-y> (дата обращения: 18.09.2016).
  5. Яруллина, Л. А. Воспитание духовно-нравственных идеалов на примере оперного творчества М. И. Глинки [Электронный ресурс] / Л. А. Яруллина // Знаменские чтения «Христианские ценности в изменяющемся мире: проблема выбора», ЮЗГУ, 31 марта 2014 года – URL: [http://www.xn----7sbbtqha7begew9a9jh.xn--p1ai/znamenskie\\_chteniay/2014/images/pdf/011-032.pdf](http://www.xn----7sbbtqha7begew9a9jh.xn--p1ai/znamenskie_chteniay/2014/images/pdf/011-032.pdf) (дата обращения: 18.09.2016).
  6. Чупахина, Т. И. Русская музыкальная культура как метафилософский жанр [Текст] / Т. И. Чупахина // Научные труды Sworld. – Т. 27. – № 3. – Иваново : Научный мир, 2013. – С. 34–37.
  7. Космовская, М. Л. Музыкальное образование в ракурсе изменяющегося сознания России [Текст] / М. Л. Космовская // Современное музыкальное образование-2003 // Материалы Международной научно-практической конференции, 9–11 октября 2003 г. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – С. 14–22.
  8. Уваров, М. С. Русская философия искусства [Электронный ресурс] // «Русская мысль»: историко-методологический семинар в РХГА, Санкт-Петербург, 3 марта 2006 г. – URL: [http://www.rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/russian\\_philosophy\\_of\\_art.php](http://www.rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/russian_philosophy_of_art.php) (дата обращения: 10.09.2016).
  9. Киреев, Д. Духовные основания русской оперной классики: искусствоведческий аспект [Текст] / Д. Киреев // Дни славянской письменности и культуры. Рождественские чтения во Владимире. – Т. 5. – Владимир : Изд-во ВГУ им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, 2012. – С. 304–309.
  10. Лосев, А. Ф. Музыка как предмет логики [Текст] / А. Ф. Лосев. – М. : Академический проект, 2012. – 208 с.
  11. Карагозян, Л. Г. Аксиологический аспект музыки как искусства [Текст] / Л. Г. Карагозян // Просветительство как форма освоения музыкального наследия: прошлое, настоящее, будущее : материалы Международной научно-практической конференции / гл. ред. М. Л. Космовская ; отв. ред. С. Е. Горлинская, Л. А. Ходыревская. – Курск : Изд. Курск. гос. ун-та, 2011. – С. 21–25.
  12. Миклина, Н. Н. Метапоэтика музыкального искусства: к постановке проблемы [Текст] / Н. Н. Миклина // Философия и культура. – 2014. – № 7 (79). – С. 1047–1060.

## REFERENCES

1. Gundorova E. Yu. Osvoenie russkoj geroiko-patrioticheskoy opery mladshimi shkol'nikami na zanyatiyakh muzykoj. *PhD dissertation (Pedagogy)*: 13.00.02. Moscow, 2006. 185 p. (in Russian)
2. Menzhinskaya N. K. Russkaya klassicheskaya opera XIX veka kak sredstvo formirovaniya natsional'nogo samosoznaniya u shkol'nikov srednej shkoly. In: *Literatura*. URL: <http://lit.na-5bal.ru/pravo/2082/index.html> (data obrashcheniya: 14.09.2016). (in Russian)
3. Podosyonova E. N. *Obrazovatel'naya programma "Russkaya opernaya klassika kak razvitie tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noj shkoly na primere deyatel'nosti teatral'no-muzikal'nogo ob"edineniya"*. Moscow, 2012. URL: <http://knu.znate.ru/docs/index-504153.html> (data obrashcheniya: 15.09.2016). (in Russian)
4. Samkova M. Yu. Dukhovnyj potentsial russkoj opery (na primere tvorchestva Nikolaya Andreevicha Rimskogo-Korsakova). In: *Obrazovanie Yamala*. 2016. No. 13. URL: <http://yamal-obr.ru/authors/samkova-m-y> (data obrashcheniya: 18.09.2016). (in Russian)
5. Yarullina L. A. Vospitanie dukhovno-nravstvennykh idealov na primere opernogo tvorchestva M. I. Glinki. In: *Znamenskie*

- chteniya "Khristianskie tsennosti v izmenyayushchemsya mire: problema vybora", YUZGU, 31 marta 2014 goda. URL: [http://www.xn----7sbbtqha7begew9a9jh.xn--p1ai/znamenskie\\_chteniy/2014/images/pdf/011-032.pdf](http://www.xn----7sbbtqha7begew9a9jh.xn--p1ai/znamenskie_chteniy/2014/images/pdf/011-032.pdf) (data obrashcheniya: 18.09.2016). (in Russian)
6. Chupakhina T. I. Russkaya muzykal'naya kul'tura kak metafilosofskij zhanr. In: *Nauchnye trudy Sworld*. T. 27. No. 3. Ivanovo: Nauchnyj mir, 2013, pp. 34–37. (in Russian)
  7. Kosmovskaya M. L. Muzykal'noe obrazovanie v rakurse izmenyayushchegosya soznaniya Rossii. In: *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2003: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*, 9–11 oktyabrya 2003 g. St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena, 2003, pp. 14–22. (in Russian)
  8. Uvarov M. S. Russkaya filosofiya iskusstva. In: "Russkaya mysl": istoriko-metodologicheskij seminar v RKHGA, St. Petersburg, 3 marta 2006 g. URL: [http://www.rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/russian\\_philosophy\\_of\\_art.php](http://www.rhga.ru/science/conferences/rusm/stenogramms/russian_philosophy_of_art.php) (data obrashcheniya: 10.09.2016).
  9. Kireev D. Dukhovnye osnovaniya russkoj opernoj klassiki: iskusstvovedcheskij aspect. In: *Dni Slavyanskoj pis'mennosti i kul'tury. Rozhdestvenskie chteniya vo Vladimire*. T. 5. Vladimir: Izd-vo VGU im. A. G. i N. G. Stoletovykh, 2012, pp. 304–309. (in Russian)
  10. Losev A. F. *Muzyka kak predmet logiki*. Moscow: Akademicheskij proekt, 2012. 208 p. (in Russian)
  11. Karagozyan L. G. Aksiologicheskij aspekt muzyki kak iskusstva. In: *Prosvetitel'stvo kak forma osvoeniya muzykal'nogo naslediya: proshloe, nastoyashchee, budushchee: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Gl. red. M. L. Kosmovskaya. Otv. red. S. E. Gorlinskaya, L. A. Khodyrevskaya. Kursk: Izd. Kursk. gos. un-ta, 2011, pp. 21–25. (in Russian)
  12. Miklina N. N. Metapoetika muzykal'nogo iskusstva: k postanovke problem. In: *Filosofiya i kul'tura*. 2014. No. 7 (79), pp. 1047–1060. (in Russian)

# ПРОБЛЕМА ТРЕМОЛЯЦИИ В ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПОДХОДЫ К ЕЁ УСТРАНЕНИЮ И. И. КОРТОВА

**Э. Б. Абдуллин,**

Московский педагогический государственный университет

**Аннотация.** В статье с позиции бывшего стажёра театра «Ла Скала» (La Scala), русского певца и педагога вокала Ивана Ивановича Кортова рассматривается проблема возникновения и развития тремоляции в голосе певца как одного из самых существенных недостатков в вокальном исполнительстве и раскрываются предложенные им пути её устранения. При этом даётся характеристика процесса усиления тремоляции, выявляются наиболее уязвимые моменты в каждом из его этапов, а также приводятся соответствующие действия педагога, направленные на возможное устранение тремоляции, в том числе роль яркого и выразительного показа педагога, выбор специальных упражнений, значение правильного установления основной вокальной тесситуры в процессе занятия и др. Специальное внимание уделено истории жизни И. И. Кортова – его трагической судьбе и яркому таланту как певца и педагога вокала.

**Ключевые слова:** певческий голос, тремоляция, этапность развития тремоляции, вокальная педагогика, жизненный и творческий путь И. И. Кортова, методы и приёмы устранения тремоляции.

140

**Abstract.** In article the problem of emergence, development of a tremolyation in the singer's voice as one of the significant weakness of vocal performance is considered from a position of the former intern of La Scala theatre, the Russian singer and the vocal teacher Ivan Ivanovich Kortov and the paths that he offered to its elimination. At the same time the characteristic of process of strengthening of a tremolyation is given, the most vulnerable moments in each of its "stages", and also the corresponding actions of the teacher directed to possible elimination of a tremolyation, including a role of bright and expressive display by the teacher, the choice of express exercises, role of the exact establishment of the main vocal texture in the training course, etc. The express attention is paid to a life story on I. I. Kortov: to its tragic destiny and bright talent as singer and teacher of a vocal.

**Keywords:** singing voice, tremolyation, "staging" of tremolyation development, vocal pedagogics, I. I. Kortov's life and creative career, methods and techniques of elimination of a tremolyation.

**П**роблема тремоляции в голосе певца издавна считается одной из наиболее трудно решаемых проблем. В настоящее время она довольно часто встречается в пении не только начинающих вокалистов (главным образом, в том случае, когда обучающий педагог вокала сам тремолирует), но и уже умудрённых опытом мастеров вокального искусства, когда её появление тесно связано с возрастными изменениями в певческом голосе или обусловлено спецификой их профессиональной деятельности. Такова, к примеру, оперная деятельность певцов, которая постоянно требует от исполнителя большой звучности. В этой связи поиски подходов к устранению тремоляции в певческом голосе становятся сегодня одной из актуальных задач вокальной педагогики, что побуждает обратиться в данной статье к опыту выдающегося российского педагога вокала Ивана Ивановича Кортова – бывшего стажёра театра “La Scala”, уделявшего в своей педагогической деятельности этой проблеме особое внимание.

Рассмотрим в контексте применяемой им методики *последовательность и этапность* развития процесса тремоляции в самой певческой практике.

На *начальном этапе развития тремоляции* одним из самых уязвимых мест в борьбе с ней является тот факт, что она часто ускользает от внимания певца. Попросту говоря, он её не чувствует, не слышит, и в этом случае ему может помочь прослушивание аудиозаписи собственного исполнения.

На *втором этапе* её протекание приобретает уже опасный характер и нуждается в особом внимании педагога к репертуару, порой провоцирующему пение с тремоляцией, требуя поиска новых произведений, способ-

ствующих пению без тремоляции, отказа от пения на форте.

На *третьем этапе* успешность борьбы с ростом тремоляции становится всё менее обнадеживающей, обуславливая несовместимость специальных занятий, направленных на устранение тремоляции, с концертными выступлениями певца.

На *четвертом этапе* отмечается запущенная форма проявления тремоляции, действующая на всём диапазоне певческого голоса. В этом случае, к сожалению, её устранение крайне затруднено и, как правило, не приводит к достижению хорошего качества певческого звучания.

Представленная этапность раскрывает лишь одну сторону вокально-педагогического процесса, связанного с тремоляцией, но есть и должна быть отмечена и другая сторона – это особые методы и приёмы, которые педагог вокала применяет (желательно, чтобы применял!) в процессе работы над её устранением. В сжатой форме они выглядят следующим образом.

На *первом этапе* при проявлении тремоляции в исполнении обучающегося педагог:

а) демонстрирует ему пример правильного исполнения, возможно с помощью фонозаписи;

б) просит обучающегося исполнить требуемый фрагмент одновременно с ним или со звучащей фонозаписью. При этом постепенно, но настойчиво он приучает студента слушать и слышать особенности вокального звучания, лишённого тремоляции;

в) последовательно и целенаправленно подготавливает обучающегося к всё более самостоятельному и правильному различению пения без тремоляции и пения с тремоляцией.

Характеристика перечисленных выше умений и навыков «борьбы с тремоляцией» в настоящее время представлена в трудах целого ряда теоретиков и методистов вокала, таких, например, как В. Багадуров [1], Н. Гарбузов [2], М. Глинка [3], Л. Дмитриев [4; 5], С. Сонки [6] и др.

*Два следующих этапа работы в этом направлении* есть основания рассматривать как своего рода доминанту, связанную с индивидуальными особенностями творческого облика педагога вокала, и в особой мере – с применяемыми им методами и приёмами устранения тремоляции, которые во многом зависят от его интуиции и таланта, а также от личностных качеств учащихся.

В этом отношении методика И. И. Кортובה представляет особый интерес. Результаты его занятий с профессиональными вокалистами свидетельствуют о её большом педагогическом потенциале, но, к сожалению, она до сих пор не получила должного освещения в специальной литературе. Как уже отмечалось ранее, в этой статье ей будет уделено специальное внимание, но прежде считаю целесообразным познакомить читателя с его непростой, а в чём-то даже трагической, судьбой.

Волею судеб я имел возможность слышать рассказы Ивана Ивановича о своей жизни и быть свидетелем его занятий вокалом с разными по своим певческим данным и творческим дарованиям певцами. На этих занятиях передо мной впервые встала проблема поиска подходов к устранению того страшного для каждого певца изъяна, который представляет собой тремоляция голоса.

История жизни Ивана Ивановича Кортובה как педагога вокала достойна, на мой взгляд, внимания не только музыкально-педагогического сообщества,

но и всех тех любителей музыки, которые обращают свои взоры к судьбе русских музыкантов периода 30-х годов прошлого столетия. В те годы в Москве стали ежегодно проходить Всероссийские смотры музыкальной самодеятельности, и те его участники, которые занимали первые места, получали право поступать на подготовительное отделение Московской консерватории без экзаменов. В их числе оказался и ранее никому не известный молодой человек, скромный служащий одной из московских государственных сберегательных касс (банков) Иван Кортков, обладающий необыкновенно красивым и сильным драматическим тенором.

Весь первый год обучения он с раннего утра и до поздней ночи проводил в консерватории и неустанно занимался, делая большие успехи. По завершении первого года обучения (как рассказывал Иван Иванович) профессор вокала вызвал его к себе и сказал: «Ваня, за этот год ты много усвоил, но и Бог одарил тебя большим талантом. Тебе надо ехать в Италию, в Милан, в театр “La Scala”. Там работает мой давний друг, профессор Грани, которому я напишу письмо и попрошу, чтобы со временем он помог устроить тебя в театр стажёром».

Так оно и случилось. И. Кортков шёл в Милане профессора Грани, вручил ему письмо из Москвы. Профессор, выслушав исполненные Кортковым вокальные произведения, снабдил его клавиром оперы Бизе «Кармен» и патефоном с пластинками этой оперы. Кроме того, он написал письмо своему другу, начальнику товарного вокзала Милана, и попросил его принять Корткова на работу в качестве ночного грузчика.

Началась новая, доселе неведомая молодому певцу форма обучения – на



основе многократного прослушивания граммофонной записи оперы, служащей ему вместе с клавиром своего рода учебником. Он жадно, глубоко и страстно вживался в музыкальный текст произведения и очень скоро выучил свою партию наизусть, всякий раз мысленно связывая её с другими вокальными партиями.

Прошло несколько месяцев, и И. Кортон, волнуясь, решился пойти к профессору Грани и продемонстрировать ему результаты своих занятий. Профессор, как впоследствии вспоминал Иван Иванович, был очень удивлён услышанным и немедленно отправился с ним в театр. По дороге учитель признался, что за всю свою жизнь он впервые по своей воле ведёт своего ученика в самый знаменитый оперный театр мира. Придя в театр, профессор собрал педагогов вокала, пригласил аккомпаниатора и продемонстрировал исполнение Кортонным выученных им фрагментов партии Хозе из оперы Бизе «Кармен». Присутствующие пришли в восторг, но профессор сказал, что поздравлять надо не его, а певца, потому что все задания он выполнял *самостоятельно* (!!!). Дальше последовал ряд репетиций с режиссёром на оперной сцене, направленных на то, чтобы молодой певец сориентировался, как вести себя во взаимодействии с другими актёрами, участвующими в спектакле. Через несколько недель подготовка закончилась, и был назначен день генеральной репетиции, на которую, согласно существующим правилам, приглашались все свободные от занятий, в том числе любители оперного искусства.

Началась репетиция. Всё проходило спокойно до тех пор, пока не появился Кортон – Хозе. Когда он возник на сцене, галёрка, всегда свободная в своём поведении, залилась гром-

ким смехом: Хозе оказался на две головы ниже Кармен. Но это было до момента, пока Кортон не запел. После первой же исполненной им музыкальной фразы в зале установилась восторженная тишина, прерываемая по окончании той или иной арии в его исполнении оглушительными аплодисментами, и так продолжалось до конца спектакля! Согласно традиции, новую звезду публики выносила из театра на руках, сажала в машину и торжественно отправляла домой, что и случилось с Иваном Кортонным.

Спустя несколько месяцев наступило время ежегодно проводимого «мероприятия»: участники прошедшей очередной стажировки в театре прослушивались менеджерами из разных стран для приглашения их в оперные театры мира. Когда же очередь дошла до Кортонна, то представители таких знаменитых театров, как «Гранд Опера», «Метрополитен Опера», «Ковент Гарден», изъявили желание взять в свою труппу русского певца. Однако директор “La Scala” решительно заявил, что руководимый им театр приглашает Ивана Кортонна сам. Молодой певец от всей души поблагодарил театр, в котором он учился, и прежде всего, профессора Грани, однако сказал, что не может сразу дать согласие работать в “La Scala”, поскольку считает, что должен перед этим вернуться в Россию и показать в своей Московской консерватории всё, чему его научили итальянские педагоги.

Вернувшись в Москву, Кортон встречается со своим профессором и по его совету исполняет ряд произведений в Малом зале консерватории. Затем вместе с педагогом они отправляются в Большой театр, где он также демонстрирует своё мастерство. Те-

перь настал черёд восхищаться Кортovým артистам Большого театра СССР. Но неожиданно возникла проблема: все оперы зарубежных композиторов в нашей стране в то время исполнялись только на русском языке, а значит, предстояла большая работа по переучиванию текстов партий, требовавшая много времени и усилий. А ведь надо было на что-то жить, и Иван Кортóв по приглашению разных лиц начинает выступать с так называемыми сегодня «корпоративными» концертами.

На одном из них, как вспоминал Иван Иванович, собралась на удивление чуткая и благодарная публика. После выступления, когда организатор вечера поблагодарил певца, в дом ворвалась группа вооружённых людей, арестовав Ивана Ивановича вместе со всеми присутствовавшими на концерте. Как потом выяснилось, он выступал после заседания троцкистско-зиновьевской организации, находящейся в оппозиции к Сталину, за что ему дали 17 лет колонии строгого режима и отправили в ГУЛАГ, куда он добирался под охраной несколько месяцев.

После заселения Кортóва вместе с сотнями других заключённых повели в баню. А в бане, по его признанию, он с самого раннего детства любил петь. Вот и на этот раз, забыв обо всём на свете, он запел... Через несколько минут все заключённые из всех помещений, где они мылись, ринулись в «зал», где проходил «концерт». А Иван Иванович всё пел и пел, в основном русские и украинские песни, впервые за долгое время отводя душу. Надо ли описывать восторг всех тех, кто испытал счастье прикоснуться к искусству этого выдающегося русского певца, к русской музыке, к этому божественному звучанию?

Через некоторое время к Кортóву подошёл конвоир и сказал ему, что его вызывает генерал ГУЛАГа. Когда Иван Иванович пришёл к нему, тот ужинал вместе со своей семьёй. Он попросил Ивана Ивановича что-нибудь спеть. После исполнения нескольких произведений никто из членов семьи не захотел, чтобы «концерт» прекращался. Оказалось, что все они были влюблены в классическую музыку.

Стали думать, что же делать с этим заключённым – «врагом народа». И тогда дочь попросила отца, чтобы он оставил Ивана Ивановича для проживания в бане, где тот стал бы работать истопником. Это было непростое решение для генерала ГУЛАГа, он сильно рисковал, поскольку подобный поступок по отношению к политическому заключённому мог не только стать концом его карьеры, но и привести к новым арестам – теперь уже его самого и его семьи. Однако он всё-таки решился на такой шаг. Надо сказать, что это был человек, о котором ходили легенды за проявление удивительно гуманного отношения к заключённым. За последующие 15 лет, вплоть до окончания срока заключения Кортóва, никто из не менее чем тысячи заключённых не выдал генерала. А Иван Иванович все эти годы провёл в роли истопника, что наверняка помогло ему сохранить здоровье, а может быть, и жизнь.

Вернувшись в Москву после заключения, И. И. Кортóв, неся на себе клеймо «врага народа», долгое время не мог найти работу. Ему помог М. К. Белоцерковский, в то время директор Московской филармонии, поселив в одно из подвальных помещений. Спустя некоторое время Митрофан Кузьмич, находясь в гостях у нашей семьи, рассказал о жизни Ивана

Ивановича (вот откуда я узнал из первых уст всю эту историю), мои родители предложили Ивану Ивановичу пожить у нас. Мой отец, заслуженный юрист РСФСР, принялся оформлять документы по снятию судимости с И. И. Кортova (и вскоре добился этого), а мама, певица, солистка Московской академической филармонии, выпускница Московской консерватории, стала заниматься вокалом под руководством Ивана Ивановича Кортova. Я же попросил разрешения присутствовать на этих занятиях и в течение полутора лет почти ни одно из них не пропустил.

Это был очень трудный период для моей мамы: Иван Иванович сказал, что она поёт «на горле», тремолирует, и это, утверждал он, очень опасно, ибо через некоторое время она может потерять голос. На тот момент мама активно концертировала, в том числе выступала в разных странах Восточной Европы, исполняя произведения Пуччини, Верди, Чайковского, Рахманинова и др. «Диагноз» Ивана Ивановича стал для неё полной неожиданностью и потрясением как в профессиональном, так и в психологическом плане. Когда начались занятия, то они не могли продолжаться более 10–15 минут, поскольку Иван Иванович останавливал свою ученицу на каждом шагу, что доводило её чуть ли не до истерики, поскольку прежде она слышала в свой адрес только комплименты (будучи очень музыкальной, артистичной, с ярким, красивым голосом). Через некоторое время Иван Иванович поставил ультиматум: или она не менее чем на год берёт отпуск (без сохранения содержания), или же занятия придётся прекратить из-за острейшего контраста между требованиями педа-

гога и вокальными возможностями исполнителя.

Прошло более года, когда мама наконец стала петь так, как устраивало Кортova, выдающегося певца, знатока вокала. Благодаря трудолюбию, обрётённой путём неимоверных усилий психологической устойчивости ей удалось добиться, казалось бы, невозможного – соответствовать профессиональным вокальным представлениям её нового учителя.

Все последующие годы я много раздумывал над принципами, методами и приёмами борьбы И. И. Кортova с тремоляцией у певцов как одной из главных и серьёзных «болезней». Однако оказалось, что в этом вопросе очень трудно, а порой даже опасно прийти к тем или иным «знаменателям», которые позволили бы успешно применять тот или иной метод или приём для разных исполнителей. Лишь одна попевка, используемая Иваном Ивановичем, никогда не вызывала у него сомнений в её целесообразности: она исполнялась на одной ноте со следующей последовательностью слогов: *соль – ю – ми – ру – ми* и пелась по полутонам, начиная с удобного для певца регистра, в постоянно высокой позиции и прикрытым звуком «и».

Практически во всех других случаях возникала необходимость поиска:

а) исходной тональности, с которой наиболее целесообразно начинать применять то ли иное упражнение;

б) опоры на ту или иную гласную, которая именно для данного певца оказывается наиболее целесообразной.

Важнейшим методом, оказывающим наиболее эффективное воздействие на развитие обучающегося, являлся для Ивана Ивановича метод наглядной *личной* вокальной демонстрации качества певческого звучания, близкого к идеальному воплощению той или

иной поставленной вокально-педагогической задачи. Показы Кортова производили неизгладимое впечатление на любого из его учеников и, конечно, влияли на повышенную энергетику каждого из них, вызывая необычайный прилив сил.

На занятиях Кортова, как правило, царила *атмосфера приподнятости*. Вспоминается, как меццо-сопрано, солистка Московской филармонии Александра Арьевна Пазовская, дочь знаменитого дирижёра Большого театра Ария Моисеевича Пазовского, после одной из репетиций с Кортовым (в занятиях с которой он был необычайно тактичен и деликатен в своих замечаниях), позже признавалась: «Иван Иванович как Бог вселял в меня необыкновенные силы уже одним своим присутствием. А если уж вместе со мной исполнял самые трудные места, то я как будто улетаю с ним в небо, и пела так, как никогда...».

Данное высказывание весьма показательное с точки зрения потенциальных возможностей устранения тремолации посредством приёма *совместного пропевания сложных мест педагогом со своим учеником*. В процессе такого исполнения, последний получает возможность ориентироваться не только на сложившиеся у него представления о качестве певческого звучания, которое ему предстоит достичь, он его слышит в пении своего наставника и старается к нему подстроиться. При этом он чувствует поддержку со стороны педагога, которая придаёт ему уверенность в том, что его поиски нужного звучания идут в правильном направлении.

Не меньшее значение, как видно из приведённых выше слов, имеет и та атмосфера приподнятости, которая царила на уроках И. И. Кортова. Она не

только внушала его ученикам уверенность в возможности нахождения ими необходимого качества звучания своего певческого голоса, но и вдохновляла их, помогала испытать новые, ранее неведомые им певческие ощущения, которые способствовали качественному улучшению звучания их голоса.

Однако далеко не для всех своих учеников Иван Иванович считал необходимым создание такой атмосферы. Так, например, с Александром Огнивцевым, басом, солистом Большого театра, народным артистом СССР, в процессе занятий учитель был строг и сдержан. Однажды после репетиции я не выдержал и спросил Ивана Ивановича: «Почему вы так строги с ним?» Кортов помолчал, потом поднял голову вверх и тихо сказал: «Мне всегда кажется, что когда я с ним занимаюсь, то сверху, с небес отец Александра слушает наши занятия, и я чувствую необыкновенную ответственность» (как и многие другие музыканты, Кортов был убеждён, что Огнивцев является внебрачным сыном Шалапина). Но, как представляется, такая манера общения была обусловлена не только той ответственностью, о которой говорил И. И. Кортов. Наблюдая за его занятиями, я убеждался в том, что его *строгость*, казавшаяся мне в то время иногда чрезмерной, свидетельствовала о его вере в чрезвычайную природную одарённость ученика, возможность стимулировать поиски им качественного звучания, постановкой перед ним сложнейших в певческом отношении задач. Косвенным подтверждением правомерности моих предположений, является тот факт, что Огнивцев Кортова обожал, чувствовал себя перед ним ребёнком и однажды во время занятия встал перед Маэстро на колени (оказавшись вровень с ним по росту).

Принимая во внимание то, что тремоляцию в голосе певца легче предупредить, чем устранить, замечу, что причины возникновения тремоляции и степени её развития, по мнению И. И. Кортова, определяются:

а) как правило, наличием ярко выраженной тремоляции у педагога, которая передаётся ученику в процессе обучения;

б) форсировкой голоса в течение длительного времени;

в) пением в диапазоне, не свойственном голосовым возможностям обучающегося;

г) малой степенью вибрато или его отсутствием;

д) отсутствием учёта вокальных и художественных особенностей и возможностей студента, неспособностью обучающегося к выполнению поставленных педагогом задач.

Знание о возможных причинах появления тремоляции может быть отнесено к одним из базовых знаний в области вокальной педагогики, так как позволяет педагогам вокала выстроить методику работы таким образом, чтобы уберечь своих воспитанников от разрушительных для их голоса последствий, к которым приводит невнимание к тремоляции.

Вот почему всякий раз уже в наши дни, слушая певцов, в звучании голоса которых заметны даже первые признаки тремоляции, я вспоминаю этого необыкновенного человека, его божественный голос, талант музыканта, педагога, и чувствую свою ответственность за то, чтобы его советы по устранению столь опасного явления, как тремоляция, стали достоянием всех, кто стремится к вершинам вокального искусства и бережно относится к своему певческому голосу.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Багадуров, В. Глинка как певец и вокальный педагог [Текст] / В. Багадуров // М. И. Глинка. Сборник материалов и статей / под ред. Т. Н. Ливановой. – М. : Л. : Государственное музыкальное издательство, 1950. – С. 288–343.
2. Гарбузов, Н. Внутризонный интонационный слух и методы его развития [Текст] / Н. Гарбузов. – М. : Л. : Государственное музыкальное издательство, 1951. – 65 с.
3. Глинка, М. И. Упражнения для усовершенствования голоса, методические к ним пояснения и вокализы-сопфеджио [Текст, ноты] / М. И. Глинка. – М. : Л. : Музгиз, 1951. – 11 с.
4. Дмитриев, Л. Б. Основы вокальной методики [Текст] / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 2004. – 368 с.
5. Дмитриев, Л. Б. Солисты театра Ла Скала о вокальном искусстве [Текст] / Л. Б. Дмитриев. – М. : ЗАО «Московские учебники – СиДиПресс», 2002. – 188 с., ил.
6. Сонки, С. Теория постановки голоса [Текст] / С. Сонки. – М. : Тритон, 1925. – 152 с.

## REFERENCES

1. Bagadurov V. Glinka kak pevets i vokal'nyy pedagog. In: *M. I. Glinka. Sbornik materialov i statej*. Pod red. T. N. Livanovoj. Moscow: Leningrad: Gosudarstvennoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1950, pp. 288–343. (in Russian)
2. Garbuzov N. *Vnutrizonnyj intonatsionnyj slukh i metody ego razvitiya*. Moscow: Leningrad: Gosudarstvennoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1951. 65 p. (in Russian)
3. Glinka M. I. *Uprazhneniya dlya usovershenstvovaniya golosa, metodicheskie k nim poyasneniya i vokalizy-sol'fedzhio*. Moscow: Leningrad: Muzgiz, 1951. 11 p. (in Russian)
4. Dmitriev L. B. *Osnovy vokal'noj metodiki*. Moscow: Muzyka, 2004. 368 p. (in Russian)
5. Dmitriev L. B. *Solisty teatra La Skala o vokal'nom iskusstve*. Moscow: ZAO "Moskovskie uchebniki – SiDiPress", 2002. 188 p. (in Russian)
6. Sonki S. *Teoriya postanovki golosa*. Moscow: Triton, 1925. 152 p. (in Russian)

# ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНИКОВ ПО МУЗЫКЕ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ РОССИЙСКИМИ И КИТАЙСКИМИ ПЕДАГОГАМИ-МУЗЫКАНТАМИ

М. С. Осеннева, Чж. Наньнань<sup>\*</sup>,

Московский педагогический государственный университет

**Аннотация.** *Статья посвящена анализу учебников «Музыка» как учебно-методического оснащения дисциплины «Музыка» в начальных школах Российской Федерации и Китайской Народной Республики. Авторами в аспекте сравнительной педагогики выявляются требования государственных документов к созданию современных учебников по содержанию, структуре, методике, полиграфическому исполнению. В статье рассматриваются: информативная и развивающая функции учебного материала, его направленность на формирование универсальных учебных действий, реализацию когнитивного, чувственного, коммуникативного, деятельностного и социального опыта младших школьников; соответствие изложения эволюции развития психических процессов в младшем школьном возрасте и, в частности, музыкального мышления, воображения детей. Авторы делают вывод о наличии единых теоретико-педагогических подходов, обусловленных мировой тенденцией сближения образовательных систем, и характерных особенностей, исторически обусловленных культурными традициями России и Китая.*

**Ключевые слова:** *общее музыкальное образование, учебник, федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования в России, план преобразования и развития образования в Китае, воспитание, обучение, развитие.*

**Abstract.** *The article is devoted to the analysis of textbooks “Music” as an educational and methodical equipment discipline “Music” in the curriculum of primary school Russian and Chinese. The authors in the aspect of comparative education identify the requirements of the state documents to the creation of modern textbooks for content, structure, methodology, printing solution. The article discusses: the informative and educational functions of educational material, its focus on the formation of universal educational actions; the implementation of cognitive, sensory, communicative, active and social experience of junior schoolchildren; the appropriate presentation of the evolution of mental processes in primary school age, and in particular, musical thinking, the imagination of the children. Finally, the authors conclude that there is a unified theoretical and pedagogical sub-strokes caused by the global trend of convergence of the adjustable-systems, and the characteristics, historically conditioned cultural traditions of Russia and China.*

<sup>\*</sup> Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент М. С. Осеннева.



**Keywords:** *general musical education, the textbook, Federal state educational standard of primary education in Russia, the plan for the transformation and development of education in China, education, training, development.*

**В** настоящее время как в России, так и в Китае одним из направлений модернизации общего образования является обновление учебников для общеобразовательных школ. В этой связи представляется актуальным выявление общего и особенного в подходах музыкантов-педагогов к разработке учебников для предмета «Музыка», предназначенных для начальной школы.

В России обновление учебников для общеобразовательных организаций осуществляется в соответствии с новыми требованиями, сформулированными в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [1]. В соответствии с государственными нормативными документами педагогическая экспертиза учебников для системы общего образования предполагает оценку по следующим критериям:

а) *содержание* учебника:

- принадлежность его к завершённой предметной линии учебников;
- направленность на формирование предметных, метапредметных и личностных результатов, развитие мотивации к учению, на реализацию системного подхода в обучении, формирование патриотизма, любви и уважения к семье, отечеству, своему народу, краю, воспитание толерантного отношения к представителям различных религиозных, этнических и культурных групп, готовности к межнациональному и межконфессиональному диалогу;

- доступность и понятность учащимся независимо от их пола, национальности и места жительства;

- адекватность психолого-возрастной характеристике детей.

б) *разработка методического аппарата*, обеспечивающего:

- овладение приёмами отбора, анализа и синтеза информации на определённую тему;

- развитие способности аргументированно высказывать свою точку зрения;

- формирование навыка смыслового чтения;

- формирование навыка самостоятельной учебной деятельности;

- формирование умения использовать профессиональную терминологию;

- развитие критического мышления;

- возможность организации групповой деятельности учащихся и коммуникации между участниками образовательного процесса;

- применение полученных знаний в практической деятельности, индивидуализации и персонализации процесса обучения;

- организацию учебно-исследовательской деятельности учащихся;

- организацию проектной деятельности учащихся.

в) *полиграфическое исполнение*:

- текст предоставляет возможность расширения информационного поля;

- изложение учебного материала характеризуется разнообразием ис-

пользуемых видов текстовых и графических материалов [2].

Рассмотрим, как требования к содержанию, структуре, методической разработанности и оформлению полиграфического издания отражаются сегодня в современных учебниках «Музыка», выпущенных в Российской Федерации. С этой целью проанализируем комплекты учебников «Музыка» (1–4 класс) В. В. Алеева и Т. Н. Кичак [3–6], Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой и Т. С. Шмагиной [7–10], В. О. Усачёвой и Л. В. Школяр [11–14].

Анализируемые «линейки» учебников для начальной школы разработаны в соответствии с государственной политикой в области образования РФ и основными требованиями и дидактическими единицами, представленными в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (раздел «Музыка»), а также авторскими программами «Музыка. 1–4 классы».

Прежде всего необходимо отметить, что при существенных различиях в содержательном отношении учебники «Музыка», разработанные выше-названными авторскими коллективами для начальной школы, имеют много общего. Имеется в виду то, что они направлены на:

- освоение детьми различных пластов музыкальной культуры: фольклора, духовной музыки, классического наследия российских и зарубежных композиторов;

- познание учащимися закономерностей музыкального искусства и музыкального творчества на основе интонационной и жанровой природы музыки;

- изучение младшими школьниками основных средств музыкальной

выразительности с целью формирования осознанного восприятия детьми музыки;

- деятельностное освоение музыкального искусства.

Все рассматриваемые учебники чётко структурированы. В целях облегчения восприятия учебного материала в них выделены как крупные блоки (например, разделы [7–10], проблематизации [11–14]), так и более мелкие структурные единицы (темы разворотов [7–10]).

Вместе с тем при наличии общих закономерностей у каждого из авторских коллективов есть своё видение принципа структурирования учебного материала. В. В. Алеев и Т. Н. Кичак структурируют содержание по темам уроков. К примеру, в содержание учебника «Музыка. 4 класс» включены такие темы, как «Музыка Украины», «Музыка Белоруссии», «Музыкальная Австрия. Великие музыкальные классики» [6].

Другой подход к структурированию учебного материала представлен В. О. Усачёвой и Л. В. Школяр. Авторы предлагают вниманию детей темы блоков (как уже отмечалось, согласно авторской терминологии, это так называемые проблематизации): «Музыкальная партитура мира», «Голос России», «Путешествие во времени и пространстве», «Музыкальное общение без границ» и т. д.), а также темы уроков: «Как живёт музыка?», «Сердце поэта», «Всё растёт, всё изменяется», «Где родился, там и содился», «Душать музыкой» [12].

Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева и Т. С. Шмагина структурируют содержание учебников по музыке по разделам. В 1 классе таких разделов два: «Музыка вокруг нас» и «Музыка и ты».

В учебниках для 2, 3 и 4 классов – семь: «Россия – Родина моя», «День, полный событий», «О России петъ – что стремиться в храм», «Гори, гори ясно, чтобы не погасло!», «В музыкальном театре», «В концертном зале», «Чтоб музыкантом быть, так надобно уменье...». В названии каждого из них отражена художественно-педагогическая идея целого ряда музыкальных занятий. Систематически расширяя и углубляя предлагаемый в этих разделах учебный материал и круг заданий для учащихся от класса к классу, авторы положили таким образом в основу построения учебника модель концентрического познания детьми музыкального искусства.

Необходимо подчеркнуть, что всеми авторскими коллективами соблюдается научная корректность в отборе и выстраивании содержания, используется общепринятая искусствоведческая терминология. Изложение учебного материала отличается доступностью и наглядностью. Не вызывает сомнения информативность и привлекательность для детей иллюстративного материала.

Следует также отметить, что во всех анализируемых учебниках прослеживается внимание авторов к психолого-возрастным особенностям учащихся начальной школы, что предполагает:

- эмоционально-образную атмосферу обретения детьми знаний о музыкальном искусстве (о чём свидетельствуют, к примеру, предлагаемые названия тем параграфов «Краски осени», «Музыкальное эхо», «Ноги сами в пляс пошли», «Новый год! Новый год! Закружился хоровод», «Тембры-краски», «Музыкальные театры мира» [3], «Путешествие на родину

русского музыкального языка», «Древо русской музыки», «Она вьётся, как тропа в полях», «Сказка ложь, да в ней – намёк» [13]) и др.;

- организацию приобретения учащимися знаний о музыкальном искусстве согласно принципу «немного обо всём» (исходя из склонности младших школьников к калейдоскопичности восприятия);

- побуждение учащихся к активным видам деятельности;

- адекватность методам педагогики искусства, а именно методам междисциплинарного взаимодействия (В. В. Алеев), сочинения сочинённого (В. О. Усачёва, Л. В. Школяр), эмоциональной драматургии (Д. Б. Кабалевский), методу стилепостижения (Е. Д. Критская) и др.;

- воспитательную направленность и высокий уровень художественных достоинств учебного материала (с учётом важности начального периода в формировании музыкального вкуса детей);

- небольшой объём и доступность образного строя и технических трудностей музыкальных произведений, предназначенных для слушания и исполнения учащимися с целью охраны физиологического и психического здоровья детского организма;

- позитивность смены эмоций и впечатлений у детей посредством различных и жанровых контрастов произведений (в силу недостаточного произвольного внимания у младших школьников);

- преобладание положительных эмоций – радости познания и творчества с целью поддержания интереса к музыке и формирования мотивации к самообразовательной творческой деятельности.

Учитывая склонность детей младшего школьного возраста к синкретичному восприятию действительности, авторы учебников «Музыка» предусмотрели межпредметные связи музыки как учебного предмета с другими предметами эстетического цикла (изобразительным искусством, литературным чтением), что оправдано:

- творческим восприятием окружающей действительности поэтами, музыкантами, художниками и в силу этого родством художественных образов, вызванных единым источником происхождения – жизнью;

- наличием в языке искусств общих категорий наряду со специфическими особенностями средств выразительности.

В итоге в сознании ребёнка объединяются разные формы единого художественно-творческого освоения мира, вследствие чего достигнутый уровень переживания в музыкальном произведении способствует лучшему пониманию языка живописи, литературы и наоборот. Важным при этом видится раскрытие в учебниках «Музыка» (1–4 класс) как самооценности музыкального искусства, так и характера его взаимосвязи с другими видами искусства.

В анализируемых учебниках значимое внимание уделяется развитию музыкального мышления детей. Иницилируя творческий поиск детьми ответов на вопросы, поставленные в учебном материале, авторы предлагают задания, отличительной особенностью которых является грамотность, чёткость и ясность постановки вопросов, адекватность уровню развития учащихся. В содержательном отношении они выстроены в соответствии с требованиями к реализации

ФГОС НОО на основе системно-деятельностного подхода и дифференциации предъявляемых учащимся требований. Так, например, в учебниках в рамках изучаемых учебных тем представлены задания разной степени трудности, в том числе повышенной, что отвечает:

- уровню актуального развития детей («обучающийся научится»);

- уровню зоны их ближайшего развития («обучающийся получит возможность научиться»).

Развитие личности в учебниках этих авторов обеспечивается через формирование *универсальных учебных действий*:

- личностных (самоопределение, смыслообразование);

- регулятивных (целеобразование, планирование, контроль, рефлексия). В вопросах и заданиях, ориентированных на формирование таких действий, учащимся предлагается организовать самостоятельную творческую деятельность, проанализировать музыкальное произведение, создать музыкально-драматический образ или сочинить мелодию, открыть и оценить свои способности к творчеству;

- познавательных (учебных). Вопросы и задания направлены на работу с различными видами источников информации (текстом учебника, иллюстрациями, интернет-ресурсами), на выполнение различных познавательных действий (анализ, сравнение, обобщение);

- коммуникативных. Вопросы и задания этой группы чаще всего объединены рубрикой «Обсудим вместе». Они позволяют вести диалог с окружающими людьми: одноклассниками, учителями, родителями. Также к этой группе относятся задания, направленные

ные на работу в группах. Детям предлагается самостоятельно распределять объём работ, сообща выполнять творческие задания и оценивать результаты учебной деятельности.

Язык изложения учебного материала отличают ясность и лаконичность. Полиграфическое исполнение учебников характеризуется комфортностью визуального восприятия: удобный для чтения шрифт, привлекательность цветового решения.

Таким образом, можно констатировать, что существующие сегодня в нашей стране учебники по музыке для начальной школы способствуют развитию музыкально-эстетического сознания учащихся, содействуют становлению эстетических знаний и развитию чувственной сферы, формированию высокого уровня вкуса и потребностей, развитию навыков суждения детей о музыкальном искусстве.

Учитывая, что процесс модернизации образования сегодня характерен не только для России, проанализируем опыт составления учебников педагогами-музыкантами Китая: Чэнь Сюэ Я [15]; Фэй Чан Тьен, Ту Ю Шоу [16]; Хун Мэнь, Чжун Ан Ли, Чжан Хуэй, Чжон Синь Пинь [17].

Требования к учебникам являются государственными и представлены, в частности, в инструктивных документах КНР – «План преобразований и развития образования в XXI веке» и «Основы музыкального воспитания как составная часть программы девятилетнего школьного образования» [18].

Модернизация образования в Китае потребовала:

- пересмотреть ранее поставленные в стране цели музыкального образования в сторону их расширения и углубления, поскольку, по мнению ки-

тайских педагогов-музыкантов, занятия музыкой должны давать больше, чем просто формирование навыков петь и играть на инструменте;

- пересмотреть программы по музыке с целью активизации музыкального творчества детей;

- принять подход, ориентированный на ребёнка, для которого учитель не инструктор, а помощник. Ученики не должны механически заучивать музыку, они должны понимать её [18].

В соответствии с данными установками, современные китайские учебники по музыке направлены на решение ряда задач:

- воспитывать у детей интерес к музыке, любовь к своей стране, народу;

- воспитывать у учащихся национальную гордость на примерах китайского фольклора, а также расширять музыкальный опыт путём знакомства с сочинениями зарубежных композиторов;

- формировать и совершенствовать музыкальные знания и эстетические чувства учеников;

- развивать творческие способности детей, вокально-хоровые навыки, навыки инструментального музицирования и музыкально-пластического (музыкально-ритмического) движения.

Учебники «Музыка» Фэй Чан Тьен и Ту Ю Шоу [16] имеют чёткую структуру. Однако это не темы блоков или уроков (разворотов учебника), как это можно видеть в учебниках, разработанных российскими авторами. Китайские коллеги за основу структурирования учебного материала принимают каждое новое музыкальное произведение, с которым знакомятся дети на уроках музыки в школе. Аналогичный подход мы встретим в учебни-

ках «Музыка» для начальной школы Чэнь Сюэ Я [15].

В учебниках «Музыка» для младших школьников китайских авторов первостепенна не информативная, а развивающая функция. Данная особенность нашла отражение в целенаправленном развитии мыслительных операций сравнения, рассуждения, обобщения, анализа, что в итоге способствует развитию музыкального мышления учащихся. Информативная функция реализована китайскими авторами в справочном разделе учебников.

Согласно структуре учебной деятельности, учебники «Музыка» китайских авторов содержат учебную задачу, учебные действия и операции, которые на страницах учебников, как правило, связаны исключительно с музыкой и не предполагают поиска аналогов в других видах искусства (литературе, архитектуре, кино, театре и т. д.). Эта особенность позволяет сделать вывод о стремлении педагогов-музыкантов Китая достичь понимания учащимися музыки как самостоятельного явления.

В оформлении учебного материала авторы используют по большей части цвет как основное средство выражения живописи, назначение которого в учебнике – сделать комфортным вхождение ребёнка в мир музыки. При этом подходы к оформлению у разных авторов различны. Так, для оформления учебников «Музыка» Фэй Чан Тьен и Ту Ю Шоу используется большое количество иллюстраций, связанных с миром природы. Объяснение этому явлению – особое отношение в Китае к природе как объекту пристального наблюдения, любясь которой, китайцы получают наслаждение и радость (рис. 1).

В учебниках «Музыка» Чжэн Хун Мэнь, Чжун Ан Ли, Чжан Хуэй, Чжон Синь Пинь картины природы органично объединены с миром детства (рис. 2).

Аналогичный подход к оформлению является ведущим и в учебниках Чэнь Сюэ Я.

Во всех случаях учебники китайских педагогов-музыкантов не перенасыщены иллюстрациями. Это объясняется тем, что для младших школьников характерны небольшой объём произвольного внимания, значительная степень непроизвольности и лёгкая отвлекаемость. Оформление адекватно хрупкой психике ребёнка младшего школьного возраста, чем, в частности, объясняется предлагаемая художниками-оформителями мягкость цветовой гаммы.

Психолого-возрастными особенностями обусловлен и выбор репертуара, представленного на страницах учебников: «Маленькая кукла Горлянка» (персонаж китайской народной сказки) у Ин Цзюй, «Золотое детство» Янь Цзянь Сюань, «Дождик» Ван Тянь Мун, «На бамбуковом плоту» (китайская народная песня) и т. д.

Ценно и то, что в китайских учебниках знания не преподносятся ребёнку в готовом виде. Учащимся предлагается посредством проектной деятельности постичь средства музыкальной выразительности – высоту звука, длительность, тембр, выразить характер звучания в музыкально-пластическом движении, исполнить на музыкальных инструментах, пропеть, сочинить и оценить свои возможности владения исполнительскими компетенциями в пении, игре, движении. Оценке подлежат также командный дух и степень уверенности детей в своих силах.



## hei tu di



《二十四节气歌》是东北劳动人民在长期的生活中创作出来的，它告诉了我们一些生活常识和自然常识，是很受人们喜爱的二人转小曲。

你知道吗？农历十二个月每十五天为一个节气，每一个节气，气候都会有不同的变化。我们的家乡春、夏、秋、冬，四季分明。



- 你听出歌里唱出的十二节气了吗？

|    |    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|----|
| 立春 | 雨水 | 惊蛰 | 春分 | 清明 | 谷雨 |
| 立夏 | 小满 | 芒种 | 夏至 | 小暑 | 大暑 |
| 立秋 | 处暑 | 白露 | 秋分 | 寒露 | 霜降 |
| 立冬 | 小雪 | 大雪 | 冬至 | 小寒 | 大寒 |

- 请你将《二十四节气歌》里的装饰音和一字多音唱好，区别一下，如果不用这样的变化是什么感觉，你了解二人转小调的特点了吗？
- 试着边动作、边演唱歌曲，选择用东北秧歌步，或手绢、扇子动作。



一起學習吹奏另一個音。把音名寫在 ( ) 內，然後學習它的指法，並吹奏樂句。

吹奏以下樂曲，然後在 內寫上它的名稱。

樂曲的名稱

馬莉有隻小綿羊

後 0 1 2 3 4 5 6 7

左

右

Рисунок 2

Значимое внимание в китайских учебниках уделяется нотной грамоте. В этом отношении авторы различных учебников «Музыка» в Китае едины, поскольку считают, что в результате систематической работы по освоению нотной записи дети должны научиться следить за мелодией по нотам и исполнять несложные песни и ритмические партитуры. Почти каждая страница учебника по музыке в Китае предполагает наличие нотного текста. При этом педагоги-музыканты Фэй Чан Тьен и Ту Ю Шоу используют цифровую систему записи нот, Чэнь Сюэ Я, Чжэн Хун Мэнь, Чжун Ан Ли, Чжан Хуэй и Чжон Синь Пинь – абсолютную систему.

Сопоставив учебники по музыке, разработанные творческими коллективами педагогов России и Китая, можно сделать вывод о наличии в них общего и особенного.

Так, учебники «Музыка» российских и китайских авторов для младших школьников учитывают:

- состояние нервной системы ребёнка: степень её возбудимости и уравновешенности, поскольку нарушения нервной деятельности, как известно, провоцируют быструю утомляемость и отрицательно влияют на становление мотивов учения (познавательных и социальных);

- когнитивный опыт детей: умение выделять существенное, умение видеть сходство и различие, умение работать сосредоточенно, умение рассуждать;

- чувственный опыт детей: понимание учащимися основных эмоциональных состояний, а также умение любоваться красотой, сопереживать и выражать свои чувства;

- коммуникативный опыт: умение слушать объяснения педагога, ответы других детей;

- деятельностный опыт: умение производить действия по предлагаемому образцу;

- социальный опыт: умение работать в коллективе.

Помимо текста, имеющего информативную функцию, в учебниках по музыке нового поколения в России и Китае большое внимание уделяется контексту и подтексту. Эта триада реализована в учебниках «Музыка» различных авторов посредством: формирования у учащихся установки на обогащение специального тезауруса и обретение музыкальных знаний (знаний музыки и знаний о музыке); воссоздания условий реализации полученных знаний в собственной исполнительской деятельности ребёнка (инструментальной, вокально-хоровой и пластическом интонировании); выражения автором отношения к рассматриваемым вопросам путём комментирующих, стимулирующих, эмоционально-оценочных и других знаковых компонентов, что, бесспорно, усиливает контакт с читателем и способствует формированию интереса ребёнка к музыкальному искусству, а это, как отмечал в своё время Д. Б. Кабалевский, является «сверхзадачей» музыкального образования детей [20].

Учебники российских и китайских авторов выполняют ряд функций:

- 1) *информативную*. Её реализации способствуют принципы системности, доступности, наглядности изложения материала. В своей совокупности они способствуют формированию у детей теоретических знаний (нотной грамоты, средств музыкальной выразительности, музыкальных форм; жанров и т. д.), а также знаний истории музыки (представлений о творчестве композиторов различных стран и эпох и т. п.);

2) *развивающую*, направленную на обеспечение познавательной активности учащихся и развитие музыкальности как комплекса музыкальных способностей, являющихся предпосылкой их успешной музыкальной деятельности.

Формирование музыкальности в современных российских и китайских учебниках по музыке для начальной школы опирается на взаимосвязь эмоционального и слухового компонентов, единство сознательных и бессознательных процессов, чувственной и интеллектуальной составляющих музыкального творчества.

В результате работы с учебниками, отвечающими данным функциям, при условии доступности и ясности языка изложения у ребёнка формируются способности: оперировать основными понятиями элементарной теории музыки; использовать в собственной музыкально-исполнительской деятельности полученные знания и сформированные умения и навыки творческой самореализации.

Современные учебники по музыке в обеих странах отвечают требованиям интерактивности, что, безусловно, является их достоинством. Работа учащихся с учебной литературой предполагает активное творческое участие детей, чему способствует введение в содержание учебного материала творческих заданий. Их выполнение позволяет ребёнку научиться применять полученные музыкальные знания в собственной деятельности (музыкально-слушательской, исполнительской, музыкально-композиционной), самореализовать творческий потенциал.

Задания для самостоятельной работы учащихся углубляют, расширяют и детализируют знания, полученные

в ходе освоения учебного материала, формируют мотивацию систематической самостоятельной познавательной деятельности – самообразования, что согласуется с установкой ИСМЕ ЮНЕСКО – *музыкальное образование на протяжении жизни*.

Важно и то, что российские и китайские учебники адекватны ещё одной установке ЮНЕСКО – *научиться жить в мире*. В этой связи в учебниках российских авторов представлена музыка русского народа, белорусского, украинского, эстонского, азербайджанского и др. В учебниках китайских авторов представлены народные песни различных провинций Китая.

В итоге учебники по музыке российских и китайских авторов инициируют решение комплекса задач:

- *воспитательных*: воспитание эмоционально-ценностного отношения к музыке (формирование музыкально-эстетических чувств, становление потребности в общении с музыкальным искусством, вкусовых установок и отношения к эстетическим ценностям, определяющим образ жизни ребёнка);
- *обучающих*: формирование осознанного отношения к музыке (формирование музыкальных знаний: знаний музыки – лучших образцов народной, классической и современной музыки и знаний о музыке – средствах музыкальной выразительности, жанрах, формах, стилях, законах драматургии музыкального произведения, особенностях нотного письма; умений самостоятельно применять музыкальные знания в собственном творчестве);
- *развивающих*: развитие деятельностно-практического отношения к музыке (становление и развитие навыков и умений исполнительской и музыкально-слушательской деятельно-



сти), становление и развитие музыкальных способностей детей, а также развитие личностных качеств учащихся в процессе педагогически организованного общения ребёнка с музыкальным искусством.

Интересно сопоставить музыкальный материал учебников по музыке российских и китайских авторов, который, как известно, является основой накопления учащимися опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, музыкальных знаний и обретения навыков творческой самореализации в музыкальном искусстве. В учебниках «Музыка» для начальной школы он представлен произведениями, обращение к которым направлено на знакомство детей: с образцами профессиональной (композиторской) и народной музыки; с различными музыкальными жанрами, формами и стилями; со средствами музыкальной выразительности и их ролью в создании музыкального образа; с музыкальными инструментами и оркестрами, певческими голосами и хорами, ведущими музыкантами-солистами и музыкальными коллективами.

Музыкальный материал учебников «Музыка» российских авторов содержит инструментальные, вокальные, инструментально-вокальные произведения русских композиторов (М. И. Глинка, М. П. Мусоргского, А. П. Бородина, П. И. Чайковского, Н. А. Римского-Корсакова, С. В. Рахманинова, С. С. Прокофьева, Д. Д. Шостаковича, Р. К. Шедрина и др.), зарубежных (И. С. Баха, В. А. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Ф. Шопена, Э. Грига, К. Дебюсси и др.), народные песни (русские, украинские, белорусские, эстонские и др.), песни современных композиторов

(Г. Гладкова, Е. Крылатова, В. Шаинского и др.), песни бардов (В. Высоцкого, С. Никитина и др.).

Основными критериями отбора при этом для составителей программ являются следующие ориентиры: высокий художественный уровень произведения; его воспитательная направленность; небольшие объёмы; разнообразные контрасты.

Аналогичные критерии обусловили выбор музыкального материала авторами учебников «Музыка» в Китае. Для слушания музыки учащимся предлагаются произведения китайских, русских, французских, немецких, чешских и других композиторов. Для вокально-хорового музицирования – народные песни и произведения китайских авторов, как например: «Я люблю тебя, Китай» Чжэн Цю Фэн, «Ах, Китай!» Тао Си Уао, «Наше завтра слаще мёда» Люй Юань, «Пара хороших друзей» Лю Цзи Хан, а также народные песни других стран (немецкие, польские, французские и т. д.).

Необходимо заметить, что основными векторами модернизации учебников по музыке в России и Китае являются творческие поиски педагогов-музыкантов, направленные на создание нового поколения учебников в соответствии с наблюдаемыми сегодня процессами компьютеризации и информатизации учебного процесса. Эта тенденция вызвала к жизни электронный учебник по музыке как образовательную модульную мультимедиа-систему. Если сравнивать традиционный учебник в полиграфическом издании и электронный, нетрудно заметить, что тот и другой содержат блоки получения информации, вопросов и заданий. Однако, если прежде ребёнку предлагалось представить себе, на-

пример, то, что он играет на немой (нарисованной) клавиатуре фортепиано, в электронном учебнике предусмотрена реальная возможность игры на виртуальной клавиатуре фортепиано. Тем самым учащимся предоставляется возможность подбирать музыку по слуху, сочинять. Также ценно, что электронный учебник позволяет не только получать новые знания о музыке, но и слышать саму музыки. Так, например, в словаре ребёнок сможет и найти информацию о том или ином музыкальном инструменте, и послушать его звучание, и услышать тембры различных инструментов, в том числе на новых для него музыкальных образцах.

Таким образом, сопоставив учебники российских и китайских педагогов-музыкантов для начального общего образования, можно выявить *общие теоретико-педагогические подходы к их разработке, обусловленные мировой тенденцией сближения образовательных систем в различных странах мира*. В данном случае такое сближение прослеживается, прежде всего, в приоритете деятельностного подхода в освоении искусства на уроках музыки и актуализации развития творческого потенциала детей в процессе освоения ими различных видов музыкальной деятельности. Однако в содержательном отношении их реализация в России и Китае значительно различается. В России в учебниках по музыке деятельностный подход получает воплощение в большей мере в блоке вопросов и заданий для музыкально-слушательской и проектной деятельности. В меньшей степени он реализован по отношению к вокально-хоровой деятельности учащихся, игре на музыкальных инструментах, музыкально-

пластической, композиционной деятельности и театрализации. При этом нельзя не отметить, что у данного явления есть своё объяснение – наличие дополнения к учебнику «Музыка» в виде «Рабочей тетради», актуализирующей самостоятельную работу учащегося по освоению музыкального искусства. В Китае учебники по музыке объединяют функции учебника и рабочей тетради и сориентированы на деятельностное освоение музыкального искусства в различных видах музыкальной деятельности (музыкально-слушательской, музыкально-исполнительской – хоровом пении и игре на музыкальных инструментах, музыкально-ритмическом движении).

Подводя итоги проведённого анализа, отметим также некоторые существенные различия в учебниках по музыке для начальной школы, которые обусловлены особенностями национального менталитета и исторически сложившимися культурными традициями России и Китая в сфере музыкального образования.

В российских учебниках по музыке для начальной школы в учебном материале прослеживается *приоритет знаний, стремление к повышению уровня фундаментальности музыкального образования*, что, в частности, проявляется в учебниках различных авторов в виде объёмных текстов музыковедческого характера. Данная особенность имеет исторические корни. В этом отношении интересна позиция исследователя Е. Байч: «...с определённого времени в отечественном образовании всё чётче вырисовываются две противоборствующие тенденции: одна – на сохранение приоритета духовности и гармонии, другая – на приоритет знаний. Всё больше набирала силу вторая (училище в Остроге князя А. Курбско-



го (XVI век), эпоха просвещения Петра I, гимназии и лицеи в царской России вплоть до октябрьского переворота). Однако были и блестящие подъямы первого направления (например, труд К. Д. Ушинского “Человек как предмет воспитания”; педагогика Л. Н. Толстого)» [21].

В учебниках китайских авторов учащиеся не найдут развёрнутых музыкально-исторических и музыкально-теоретических сведений о жанре, стиле, средствах музыкальной выразительности, что так характерно для российских учебников. Данные материалы представлены лишь некоторыми авторами [17] и только в специальном обобщающем разделе – словаре, где приводится такого рода информация. Объяснение этому феномену можно найти в «Трактате о музыке» Конфуция. В данном труде приведена беседа Конфуция с его учеником Биньмоу Цзя. Анализируя её, Цзинь Синь Синь отмечает, что «интерпретация музыкального произведения бывала весьма далека от музыковедческого без пристрастного анализа... она всегда тяготела к этике, к основному вопросу человеческих взаимоотношений и жизни общества» [22].

Ещё одной особенностью российских учебников по музыке является *интегративность* как архетипическая константа российского менталитета [23], которая объясняет наличие в учебном материале устойчивой взаимосвязи и взаимодополнения музыки с другими видами искусства: изобразительным, искусством слова, театра, кино. В учебниках китайских авторов, как уже отмечалось ранее, подобная интеграция не прослеживается.

Сравнивая учебники по музыке России и Китая, особое внимание необхо-

димо обратить на *разную трактовку авторами триады учебных задач, традиционно подразделяемых на воспитательные, образовательные, развивающие*. В России в этом отношении нет единого подхода и существуют принципиально разные позиции. Так, Д. Б. Кабалевский в своё время в качестве эпиграфа к разработанной авторским коллективом под его руководством программе по музыке выбрал высказывание В. А. Сухомлинского: «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а воспитание человека посредством музыкального искусства» [20]. Авторы современных учебников «Музыка» В. В. Алеев и Т. И. Кичак цель музыкального образования видят в нравственном развитии детей посредством формирования у них музыкальной культуры, что в некоторой мере суживает воспитательный потенциал музыкального искусства одной из его сторон. В. О. Усачёва и Л. В. Школяр полагают, что музыка существует, имея конечную цель в себе самой, и потому в музыкальном образовании недостаточно рассматривать её только с прикладных функций, как средство воспитания.

В Китае авторы учебников по музыке исходят из приоритета воспитательных задач, что отвечает исторически сложившимся культурным традициям и отвечает направленности национальной системы образования. По мнению Чунь Шинь Е, музыка изначально понималась в КНР в тесной связи с моралью, красотой и добром [19]. Эту же особенность отмечает в своих исследованиях Цзинь Синь Синь, убеждая, что содержание, тематизм в гуманитарных дисциплинах связан в Китае, в первую очередь, с основными ценностными установками и стереотипами поведения, харак-

терными для идеальной личности, модель которой создана в традиционной культуре Китая [22]. Таким образом, позиция авторов современных китайских учебников по музыке для начальной школы оказывается созвучной взглядам Д. Б. Кабалецкого.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. ФГОС НОО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/documents/922/file/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1\\_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf](http://минобрнауки.рф/documents/922/file/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf)
2. Форма экспертного заключения (педагогическая экспертиза) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruforma.info/zakljuchenie/84227.htm>
3. *Алеев, В. В., Кичак, Т. Н.* Музыка: 1 класс [Текст] : учебник / В. В. Алеев, Т. Н. Кичак. – В 2 ч. – 14-е изд. – М. : Дрофа, 2016. – 157 с. : ил.
4. *Алеев, В. В., Кичак, Т. Н.* Музыка: 2 класс [Текст] : учебник / В. В. Алеев, Т. Н. Кичак. – В 2 ч. – 12-е изд., перераб. – М. : Дрофа, 2016. – 128 с. : ил.
5. *Алеев, В. В., Кичак, Т. Н.* Музыка: 3 класс [Текст] : учебник / В. В. Алеев, Т. Н. Кичак. – В 2 ч. – 12-е изд., перераб. – М. : Дрофа, 2016. – 156 с. : ил.
6. *Алеев, В. В.* Музыка: 4 класс [Текст] : учебник / В. В. Алеев. – В 2 ч. – М. : Дрофа, 2016. – 159 с. : ил.
7. *Критская, Е. Д., Сергеева, Г. П., Шмагина, Т. С.* Музыка. 1 класс [Текст] : учебник / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. – 7-е изд. – М. : Просвещение, 2015. – 79 с. : ил.
8. *Критская, Е. Д., Сергеева, Г. П., Шмагина, Т. С.* Музыка. 2 класс [Текст] : учебник / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. – 8-е изд. – М. : Просвещение, 2015. – 128 с. : ил.
9. *Критская, Е. Д., Сергеева, Г. П., Шмагина, Т. С.* Музыка. 3 класс [Текст] : учебник / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. – 8-е изд. – М. : Просвещение, 2015. – 128 с. : ил.
10. *Критская, Е. Д., Сергеева, Г. П., Шмагина, Т. С.* Музыка. 4 класс [Текст] : учебник / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2015. – 127 с. : ил.
11. *Усачёва, В. О., Школяр, Л. В.* Музыка: 1 класс [Текст] : учебник / В. О. Усачёва, Л. В. Школяр. – 3-е изд., перераб. – М. : Вентана Граф, 2016. – 128 с. : ил.
12. *Усачёва, В. О., Школяр, Л. В.* Музыка: 2 класс [Текст] : учебник / В. О. Усачёва, Л. В. Школяр. – 4-е изд., перераб. – М. : Вентана-Граф, 2016. – 128 с. : ил.
13. *Усачёва, В. О., Школяр, Л. В.* Музыка: 3 класс [Текст] : учебник / В. О. Усачёва, Л. В. Школяр. – 4-е изд., перераб. – М. : Вентана-Граф, 2016. – 144 с. : ил.
14. *Усачёва, В. О., Школяр, Л. В.* Музыка: 4 класс [Текст] : учебник / В. О. Усачёва, Л. В. Школяр. – 5-е изд., перераб. – М. : Вентана-Граф, 2016. – 128 с. : ил.
15. *Чэнь Сюэ Я.* Музыка. 2 класс [Текст] / Чэнь Сюэ Я. – 2-е изд. – Шанхай : Музыка, 2010. – 54 с.
16. *Фэй Чан Тьен, Ту Ю Шоу.* Музыка. 1 класс [Текст] / Фэй Чан Тьен, Ту Ю Шоу. – 6-е изд. – Пекин : Народная музыка, 2011. – 58 с.
17. *Чжэн Хун Мэнь, Чжун Ан Ли, Чжан Хуэй, Чжон Синь Пинь.* Музыка. 3 класс [Текст] / Чжэн Хун Мэнь, Чжун Ан Ли, Чжан Хуэй, Чжон Синь Пинь. – 10-е изд. – Гонконг : Pearson, 2015. – 57 с.
18. Сайт Министерства просвещения Китая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.moe.edu/ch>
19. Как учат музыке за рубежом [Текст] / сост. Д. Дж. Харгривз, А. К. Норт. – М. : Классика-XXI, 2009. – 208 с.
20. Программы общеобразовательных учреждений: Музыка. 1–8 классы [Текст] / под науч. рук. Д. Б. Кабалецкого. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 225 с.
21. *Байч, Е. Ю.* Исторический опыт и культурные традиции России в современной системе образования [Электронный ресурс] / Е. Ю. Байч. – Режим доступа: <http://oko-planet.su/infonfoko/print:page,1,220895-istoricheskij-opyt-i-kulturnye-tradicii-rossii-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya.html>

22. Цзинь, Синь Синь. Традиционная культура и её роль в образовании Китая [Текст] / Цзинь Синь Синь // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. – Вып. 44. – Т. 18. – СПб., 2007. – С. 293–297.
23. Мchedlova, M. M. Менталитет как цивилизационная доминанта (российский менталитет) [Электронный ресурс] / М. М. Мchedlova // Российская цивилизация в пространстве, времени и мировом контексте. – Режим доступа: <http://ros-mir.rf/node/2290>
11. Usachyova V. O., Shkolyar L. V. *Muzyka: 1 klass: uchebnik*. 3-e izd., pererab. Moscow: Ventana Graf, 2016. 128 p. (in Russian)
12. Usachyova V. O., Shkolyar L. V. *Muzyka: 2 klass: uchebnik*. 4-e izd., pererab. Moscow: Ventana-Graf, 2016. 128 p. (in Russian)
13. Usachyova V. O., Shkolyar L. V. *Muzyka: 3 klass: uchebnik*. 4-e izd., pererab. Moscow: Ventana-Graf, 2016. 144 p. (in Russian)
14. Usachyova V. O., Shkolyar L. V. *Muzyka: 4 klass: uchebnik*. 5-e izd., pererab. Moscow: Ventana-Graf, 2016. 128 p. (in Russian)
15. Chen' Syuz Ya. *Muzyka*. 2 klass. 2-e izd. Shankhaj: Muzyka, 2010. 54 p. (in Chinese)
16. Fej Chan T'en, Tu Yu Shou. *Muzyka. 1 klass*. 6-e izd. Pekin: Narodnaya muzyka, 2011. 58 p. (in Chinese)
17. Chzhen Khun Men', Chzhun An Li, Chzhan Khuej, Chzhon Sin' Pin'. *Muzyka. 3 klass*. 10-e izd. Gonkong: Pearson, 2015. 57 p. (in Chinese)
18. Sajt Ministerstva prosveshcheniya Kitaya. URL: <http://www.moe.edu/ch> (in Chinese)
19. *Kak uchat muzyke za rubezhom*. Sost. D. Dzh. Khargrivz, A. K. Nort. Moscow: Klassika-XXI, 2009. 208 p. (in Russian)
20. *Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenij*: Muzyka. 1–8 klassy. Pod nauch. ruk. D. B. Kabalevskogo. 3-e izd. Moscow: Prosveshchenie, 2006. 225 p. (in Russian)
21. Bajch E. Yu. *Istoricheskiy opyt i kul'turnye traditsii Rossii v sovremennoy sisteme obrazovaniya*. URL: <http://oko-planet.su/infonfoko/print:page,1,220895-istoricheskiy-opyt-i-kulturnye-tradicii-rossii-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya.html> (in Russian)
22. Tszin' Sin' Sin'. Traditsionnaya kul'tura i eyo rol' v obrazovanii Kitaya. In: *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. I. Gertsena*. Vyp. 44. T. 18. St. Petersburg, 2007, pp. 293–297. (in Russian)
23. Mchedlova M. M. Mentalitet kak tsivilizatsionnaya dominanta (rossijskij mentalitet). In: *Rossiyskaya tsivilizatsiya v prostranstve, vremeni i mirovom kontekste*. URL: <http://ros-mir.rf/node/2290> (in Russian)

## REFERENCES

1. *FGOS NOO*. URL: [http://minobrnauki.rf/documents/922/file/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1\\_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf](http://minobrnauki.rf/documents/922/file/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf) (in Russian)
2. *Forma ekspertnogo zaklyucheniya (pedagogicheskaya ekspertiza)*. URL: <https://ruform.a.info/zakljuchenie/84227.htm> (in Russian)
3. Aleev V. V., Kichak T. N. *Muzyka: 1 klass: uchebnik*. In 2 part. 14-e izd. Moscow: Drofa, 2016. 157 p. (in Russian)
4. Aleev V. V., Kichak T. N. *Muzyka: 2 klass: uchebnik*. In 2 part. 12-e izd., pererab. Moscow: Drofa, 2016. 128 p. (in Russian)
5. Aleev V. V., Kichak T. N. *Muzyka: 3 klass: uchebnik*. In 2 part. 12-e izd., pererab. Moscow: Drofa, 2016. 156 p. (in Russian)
6. Aleev V. V. *Muzyka: 4 klass* [Текст] : uchebnik / V. V. Aleev. In 2 part. Moscow: Drofa, 2016. 159 p. (in Russian)
7. Kritskaya E. D., Sergeeva G. P., Shmagina T. S. *Muzyka. 1 klass: uchebnik*. 7-e izd. Moscow: Prosveshchenie, 2015. 79 p. (in Russian)
8. Kritskaya E. D., Sergeeva G. P., Shmagina T. S. *Muzyka. 2 klass: uchebnik*. 8-e izd. Moscow: Prosveshchenie, 2015. 128 p. (in Russian)
9. Kritskaya E. D., Sergeeva G. P., Shmagina T. S. *Muzyka. 3 klass: uchebnik*. 8-e izd. Moscow: Prosveshchenie, 2015. 128 p. (in Russian)
10. Kritskaya E. D., Sergeeva G. P., Shmagina T. S. *Muzyka. 4 klass: uchebnik*. 5-e izd. Moscow: Prosveshchenie, 2015. 127 p. (in Russian)

# НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ- ДЕСЯТИЛЕТОК

О. В. Шестакова\*,

Пермский музыкальный колледж

**Аннотация.** Музыкальные школы-десятилетки, возникшие в нашей стране в 1930-х годах, – особый вид учебных заведений, представлявших собой новаторский опыт объединения профессиональной и общеобразовательной подготовки музыкально одарённых детей. Формирование концепции их образовательной деятельности явилось следствием определённых научно-педагогических поисков 1920–1930-х годов, в том числе эмпирически подтверждённых практикой работы с музыкально одарёнными детьми в детских подразделениях консерваторий. В данном контексте в статье выделены две магистральные линии: психолого-педагогические исследования (в области педагогики музыкального образования, музыкальной психологии, педологии) и развивающееся в начале века общепедагогическое направление «школы жизни», тесно связанное с теорией «педагогики среды». Выявлена взаимосвязь данных линий с базовыми методическими подходами и организационными формами обучения и воспитания музыкально одарённых детей. Подчёркнута их роль как предпосылок формирования концепции нового вида образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** музыкально одарённые дети, музыкальные школы-десятилетки, педагогика музыкального образования, музыкальная психология, педология, «школа жизни», «педагогика среды».

**Abstract.** Music schools with ten-year period of study, that appeared in our country in 1930s, are a special type of educational institutions that represent an innovative experience combining professional and general education of children with musical abilities. The formation of the concept of their educational practice was a result of some scientifically-pedagogical researches, including ones that were empirically verified with practice with musically gifted and children's unit of conservatories. In this context in the article are distinguished two principal directions: psychological and pedagogical researches (in the field of pedagogy of music education, musical psychology, pedology) and general pedagogical direction called "School of life", which is developing at the beginning of the century and is closely connected with the theory of "pedagogy of environment". The article shows the inter-

\* Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор В. И. Адищев.

*connection between this directions and basic methodical approaches and organizational forms of educating and training musically gifted children. In the article is emphasizes their role as a background of formation of the concept of new type of educational institutions.*

**Keywords:** *musically gifted children, musical schools with ten-year period of study, pedagogy of music education, musical psychology, pedology, "school of life", "pedagogy of environment".*

Музыкальные школы-десятилетки – специфический вид образовательных учреждений для музыкально одарённых детей, представлявший собой новаторскую форму интеграции профессиональной и общеобразовательной подготовки. Данные школы возникли в нашей стране в 1930-х годах XX века в результате уже накопленного к данному периоду опыта успешных занятий с юными музыкальными талантами. Важную роль в формировании этого опыта сыграли особые детские группы либо иные специальные подразделения для одарённых детей при консерваториях. Преподаватели, стоявшие у истоков данного направления отечественного музыкального образования, – П. С. Столярский (Одесса), А. Б. Гольденвейзер, И. А. Ямпольский (Москва), С. И. Савшинский, Л. М. Сигал (Ленинград) и др. Их взгляды и методические приёмы, описанные учениками и коллегами, а также материалы о деятельности упомянутых выше подразделений позволяют установить научно-педагогический контекст, безусловно, сыгравший роль в зарождении концептуальных основ особой отрасли педагогики музыкального образования – обучения и воспитания музыкально одарённых детей.

Одной из особенностей отечественной педагогики XIX – начала XX веков было формирование двух моде-

лей образования: «школы учёбы» (ориентированной на освоение знаний и развитие интеллекта) и «школы жизни» (опирающейся на принцип единства жизнедеятельности и обучения, согласованности задач обучения с потребностями развития личности, важности и даже приоритета воспитательных задач). В послереволюционный период активное развитие получило направление «школы жизни», развиваемое К. Н. Вентцелем, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко [1].

В ряду представителей данного направления находился также С. Т. Шацкий, ректор Московской консерватории, один из инициаторов создания Особой детской группы, а в дальнейшем – Центральной музыкальной школы при данном высшем учебном заведении. Станислав Теофилович – это педагог-новатор начала XX века, осуществлявший руководство экспериментальными учебными заведениями. Для работы в детских подразделениях Московской консерватории он пригласил В. Н. Шацкую, супругу и соратника, возглавившую кафедру детского музыкального воспитания, и А. Ф. Лушина, своего преемника, назначенного «организатором жизни и досуга детей» Особой детской группы.

В своей научно-педагогической деятельности Станислав Теофилович активно развивал теорию социальной среды. Совместно с Л. К. Шлегер им



введён термин «педагогика среды», он впервые целостно рассмотрел влияние условий среды на социализацию ребёнка. Ему также принадлежит первенство в разработке вопроса о функционировании школы как комплекса учреждений, реализующих преемственность и целостность в воспитании [2].

Объединение идей «педагогика среды» и преемственности образования было характерно и для деятельности специальных детских подразделений при консерваториях. А. Б. Гольденвейзер подчёркивал: «Даровитых детей нужно обучать именно в консерватории... нужен детский комбинат при консерватории в сфере её методического влияния» [3, л. 9 об.]. «Методическим влиянием» являлся не только опыт работы с музыкально одарёнными детьми, которым к 1930-м годам обладали педагоги консерваторий. Сама среда консерватории, атмосфера уроков и концертов в её стенах имели сильнейшее профессиональное воздействие на юных музыкантов. Не менее важным было и влияние личностей талантливых педагогов-музыкантов. «Хорошему материалу нужен хороший портной» – так звучал один из знаменитых афоризмов П. С. Столярского.

В качестве ещё одного существенного элемента образовательного пространства рассматривался детский школьный коллектив. Именно коллегиальная, а не индивидуальная форма обучения осознавалась как необходимое условие профессионального развития будущих музыкантов. Прежде всего – благодаря воспитательному воздействию коллектива ровесников, способствовавшему преодолению ряда личностных проявлений «вун-

деркиндизма» – чувства исключительности, индивидуализма. Большая роль отводилась и грамотному идеологическому воспитанию. Продумывалось взаимодействие с комсомолом, пионерской организацией, что было характерным знаком времени. На одном из заседаний, посвящённых работе Особой детской группы при Московской консерватории, А. Ф. Лушин сообщал: «Я договорился со школой им. Тимирязева о пионер-работе. Группа составит звено и примкнёт к отряду этой школы. Надо, чтобы каждый чувствовал себя не изолированным... и в равной степени нёс на себе ответственность за свою учёбу и за учёбу товарищей» [4, л. 1 об.].

В преодолении негативных проявлений «вундеркиндизма» важное значение приобретал интернат при школе. А. Б. Гольденвейзер отмечал: «Зачастую бывает так, что домашняя среда не только не способствует занятиям ребёнка, но мешает его успехам, вселяя вредные, мешающие сосредоточиться на учебном процессе мысли о недалёкой славе и известности» [5, л. 11]. Опыт занятий с музыкально одарёнными детьми продемонстрировал немало примеров, когда «одержимые “вундеркиндоманией” родители сбивают молодые дарования с истинного пути» (из беседы П. П. Когана с П. С. Столярским) [6, с. 142]. Интернат рассматривался как предпосылка для правильного построения педагогического процесса, как основа грамотного педагогического сопровождения детей вне учебных занятий. Большое значение придавалось внеклассной работе.

Таким образом, в системе обучения и воспитания музыкально одарённых детей получили своё прелом-



ление педагогические воззрения С. Т. Шацкого и идеи «школы жизни» как одного из ведущих педагогических направлений начала XX века.

Важные импульсы для развития ряда педагогических идей XX века были заданы психологией, ставшей в XIX веке самостоятельной наукой. В 1920–1930-е годы появляется ряд фундаментальных психологических теорий, сыгравших решающую роль в развитии отечественной педагогики. Достаточно привести лишь некоторые примеры. Л. С. Выготским разработана теория высших психических функций, проведены исследования возрастной психологии, введены в научный обиход понятия «зона ближайшего развития», «сензитивные периоды развития». С. Л. Рубинштейном изучены вопросы психологии способностей, разработана теория деятельностного подхода. Возникает особая научная отрасль – педагогическая психология, предметом пристального внимания которой являлись проблемы индивидуальных различий и поиск индивидуальных подходов к работе с ребёнком в зависимости от его особенностей, в том числе заданных природой.

Для психологических исследований в 20–30-х годах XX века характерен интерес к вопросам творчества, творческого развития детей. Данные исследования создавали почву для развития художественной педагогики в целом и музыкальной в частности. Одним из исследований подобного рода является очерк Л. С. Выготского «Воображение и творчество в детском возрасте» (1930), в котором получает раскрытие психологическая основа творчества – воображение – и описан его механизм. Подчёркнута за-

висимость деятельности воображения от опыта, от технического умения и традиций, а также от окружающей среды. Обозначена «основа творчества» – потребности, желание [7].

В начале XX века активно развивалась особая отрасль психологии – педология, изучающая взаимосвязь в ребёнке физиологии, психологических возрастных особенностей, личностных особенностей. Предметом данной науки было развитие ребёнка – сложный процесс, ритм которого не всегда совпадает с традиционным ритмом возрастных периодов. Опираясь на биогенетический закон, педология на первый взгляд противопоставляла себя «педагогике среды». Но это не совсем так. В «Лекциях по педологии» Л. С. Выготского содержится критика и теории о решающей роли среды (с ключевой идеей «ребёнок – чистая доска»), и теории преформизма (основанной на признании ведущей роли наследственности). А взаимодействие ребёнка и среды рассматривалось следующим образом: «Влияние каждого элемента среды будет зависеть не от того, что содержится в самом этом элементе, а от того, в каком отношении этот элемент стоит к ребёнку» [8, с. 42]. То есть указан более тонкий, индивидуализированный механизм влияния среды на развитие ребёнка.

Педология стала первой попыткой разностороннего исследования ребёнка, обращения к его природным особенностям. Педологи работали во многих детских учреждениях, проводились педологические исследования и в отношении детей. Особой детской группы при Московской консерватории, осуществляемые под руководством кафедры музыкального воспитания. Ряд архивных документов (прото-

колы заседаний данной кафедры) свидетельствует о тщательном исследовании развития детей в следующих направлениях: анализ биографических сведений, условий раннего развития, учёт социально-бытовых условий, данных наследственности [8, л. 77].

По сообщению В. Н. Шацкой (заведующей кафедрой), в процессе проведённой работы было выявлено, что «дети, одарённые в музыкальном отношении, являются одарёнными вообще, им все другие науки даются легче и быстрее...» [3, л. 6 об.]. Поэтому возникла идея о возможности прохождения в сокращённом виде программы общеобразовательной «десятилетки», чтобы изучить её за восемь лет. Исследования были направлены также на поиск возможностей рационального распределения занятий во избежание физической и психической перегрузки учащихся, являвшейся неизбежным следствием объединённого учебного плана.

Одним из предметов исследований в рамках педологии являлась эйдетика – особый вид памяти, позволяющий удерживать и воспроизводить в деталях образ воспринятого ранее предмета или явления. В вышедших в 1927 году «Психологических очерках» П. П. Блонского впервые была дана развёрнутая характеристика эйдетики. Опора на активное образное восприятие, характерная для практики музыкального образования ещё в XIX веке, получила научное обоснование. В дальнейшем исследования этого феномена нашли довольно широкое распространение в отечественной психологии и активно применялись при обучении детей музыке. Опору на данный вид памяти при работе с музыкально одарёнными детьми от-

мечала Д. А. Артоболевская, одна из первых преподавателей Центральной музыкальной школы при Московской консерватории.

С середины XIX века началось развитие ещё одного научного направления – музыкальной психологии, изучающей проблемы музыкального восприятия, творчества, диагностики музыкальных способностей. Активно изучается психология восприятия музыки. Неоценимый вклад в изучение данной проблемы внесла С. Н. Беляева-Экземплярская. Её работы 1920-х годов («О психологии восприятия музыки», «Музыкальная герменевтика» и др. [10]) содержат размышления о сути художественного процесса, о профессиональных качествах художника, причём с акцентом не на умениях и навыках, а на личностных характеристиках), об учёте индивидуально-психологических различий восприятия и опоре на эмоциональное переживание как основах приобщения ребёнка к музыке. Важнейшей установкой педагогики музыкального образования определена опора на внутренний, творческий потенциал, на необходимость активизации воображения, а не на принуждение и акцентирование внимания на способах внешнего (моторно-двигательного) усвоения [Там же].

В 1920-х годах в рамках музыкальной психологии было положено начало исследованиям по проблемам музыкальной одарённости. Первой из отечественных учёных к ней обратилась С. Н. Беляева-Экземплярская в 1927 году в своей монографии «Проблемы музыкальной одарённости» (к сожалению, до сих пор не опубликованной). Но это были лишь подступы к проблеме. Фундаментальным отечественным

психологическим трудом, раскрывающим сущность музыкальной одарённости, стала монография Б. М. Теплова «Психология музыкальных способностей», вышедшая в 1947 году [11].

Однако уже в начале XX века появился ряд западных теорий (Г. Реверса, К. Сишора, Дж. Крайса [12]) о музыкальных способностях и одарённости. Представления о музыкальных способностях и их диагностике формируются и в рамках отечественной педагогики музыкального образования. В 1909 году увидел свет труд С. И. Майкапара «Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития» [13]. В период с 1910 по 1930 год вышел ещё ряд его работ, посвящённых вопросам развития музыкальных способностей и вопросам методики фортепианного исполнительства.

Написанная в 1937 году книга Б. А. Струве «Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов» [14] свидетельствует о достаточно глубоких знаниях в области развития музыкальных способностей, накопленных к 1930-м годам. Сложилось представление об их уровне: подчеркнута важность показателей «общемузыкальной одарённости» (способность воспринимать и понимать музыкальную фразу, активность музыкального выражения, предпосылки к творческой инициативности) и недопустимость преувеличения роли «периферии» (музыкального слуха, ритма и элементов моторно-двигательного порядка) [Там же, с. 12–15]. В книге раскрыты вопросы музыкальной одарённости, её взаимосвязи с общими способностями (в том числе с академической успеваемостью), с определёнными чертами характера ребёнка, обо-

значена проблема латентного состояния музыкальных способностей и колоссального влияния музыкального окружения на рождение интереса к музыке. Иными словами, довольно разносторонне осмыслен и обобщён опыт работы с музыкально одарёнными детьми.

Рассмотрено в книге Б. А. Струве и явление «вундеркинлизма», определяемого как «потенция к дальнейшему развитию», заложенная средой, музыкальным окружением [Там же, с. 20]. В этой связи особым вопросом для педагогики музыкального образования явилось понимание необходимости начала обучения игре на определённых инструментах именно с раннего возраста. Это фактически преломление идеи «сензитивных периодов» Л. С. Выготского в отношении музыкального исполнительского развития.

А. Б. Гольденвейзер так объяснял необходимость занятий с раннего возраста: «...нервно-мозговые центры, которые управляют всеми движениями исполнителя, в детстве развиваются гораздо легче и скорее. <...> ...мы знаем, что когда занимаемся с одарёнными детьми, то темпы, которыми идёт их развитие, и музыкальное, и техническое, совершенно поразительны и абсолютно недоступны и очень даровитым взрослым. Поэтому нужно признать, что для специальностей с очень сложными исполнительскими задачами и с исключительно развитой техникой приходится профессиональное обучение начинать с самого раннего возраста» [15, с. 136].

Б. А. Струве с помощью биографического метода, а также ссылаясь на опыт музыкальных учебных заведений, вычислил оптимальный возраст обучения игре на струнных инстру-

ментах: на скрипке – с 6 до 12 лет (по мнению П. С. Столярского – до 10), на виолончели (при соответствующем подборе инструмента) – с 8 до 13 лет. Но практика занятий в детских подразделениях при консерваториях показала, что для детей с особым уровнем музыкальных данных целесообразно начинать занятия с 5–6 лет. Б. А. Струве приводит также пример опыта преподавателя по классу скрипки Особой детской группы при Ленинградской консерватории Л. М. Сигал, развивавшей идею особо раннего обучения – с 3 лет. Анализируя методику работы Л. М. Сигал, Б. А. Струве приходит к выводу, что главный принцип в работе с детьми от 3 до 5 лет – опора на фактор интереса, «уроки на фоне забавы» (но – в сочетании с требовательностью) [14]. Аналогичным образом через «игру в скрипку» вводил 5–6-летних детей в мир музыкального исполнительства и педагог из Одессы П. С. Столярский [6].

Таким образом, в обобщённом виде можно представить два магистральных направления научно-педагогических достижений первой трети XX века, которые явились предпосылками для формирования концепции образовательной деятельности музыкальных школ-десятилеток.

Во-первых, активные психолого-педагогические научные поиски 1920–1930-х годов: исследования в области творчества, индивидуальных различий, музыкальных способностей. Это явилось базой для выработки методических основ обучения детей: опоры на активное образное восприятие, приоритета эмоционально-волевого и деятельностного начал, активной мотивации к занятиям, стремления к максимальному разви-

тию творческого, а не технически виртуозного потенциала ребёнка.

Была обоснована важность учёта природных особенностей ребёнка, идея его индивидуального развития в процессе обучения. Педологические исследования, помимо этого, позволили выявить и научно обосновать подходы к организации процесса обучения музыкально одарённых детей в условиях синтеза общеобразовательной и профессиональной подготовки. Были осмыслены и те проблемы, которые неизбежно сопровождают интегрированный учебный процесс.

Достаточно подробное изучение музыкальных способностей в соединении с богатыми эмпирическими выводами преподавателей сформировали основу для диагностики и обучения одарённых детей. Уже в данный период сформировались базовые представления о музыкальной одарённости, подчёркнута её взаимосвязь с общим интеллектуальным и личностным развитием. Утвердились представления о целесообразности раннего обучения музыке в случае особенно ярких проявлений музыкальной одарённости, и был накоплен опыт занятий с детьми-дошкольниками.

Во-вторых, значительным оказалось влияние направления «школы жизни» и теории «педагогики среды». Сформировалось понимание целостности педагогического процесса, необходимости «сплетения» обучения и воспитания. Данная целостность явилась принципиально новым подходом по сравнению с преобладавшим в дореволюционной практике узкопрофессиональным (исполнительски-виртуозным) обучением музыкальных вундеркиндов и вызвала необходимость создания особого вида школы,

объединившего профессиональную и общеобразовательную подготовку.

Ещё одним важным следствием идеи «школы жизни» стало понимание роли особой образовательной среды, способствующей всестороннему развитию музыкально одарённого ребёнка. Сформировалось представление о специфических элементах данной среды – атмосфера консерватории, ученический коллектив, система внеклассных мероприятий, интернат как часть образовательной траектории.

Сложившийся к 1930-м годам комплекс научных представлений и эмпирических выводов о работе с музыкально одарёнными детьми был достаточно глубоким и многоаспектным. Он стал базой для осознания и особых методических подходов, и наиболее эффективных форм организации обучения и воспитания данной категории детей. Таким образом, было исторически обусловлено и подготовлено формирование концепции деятельности нового вида образовательного учреждения – музыкальной школы-десятилетки.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

- История педагогики [Текст] : учебник для системы послевузовского профессионального образования по специальности «История и философия науки» / под ред. чл.-корр. РАО М. В. Богуславского. – М. : Гардарики, 2007. – 416 с.
- Богуславский, М. В. Подвижники и реформаторы российского образования [Текст] / М. В. Богуславский. – М. : Просвещение, 2005. – 191 с.
- Стенограмма совещания в МГК [Текст] // РГАЛИ. – Ф. 962. – Оп. 4. – Д. 15. – 34 л.
- Протокол производственного совещания по вопросам Особой детской группы (19.09.1933 г.) [Текст] // Музей ЦМШ. – Ф. 1. – Оп. 1. – Д. 6. – 7 л. с об.
- Музыкальное воспитание одарённых детей-пианистов [Текст] // Всероссийское музейное объединение музыкальной культуры им. М. И. Глинки. – Ф. 161 (АБГ). – Документы № 1917. – Д. 1921. – 17 л.
- Коган, П. П. П. С. Столярский [Текст] / П. П. Коган // Вместе с музыкантами. – М. : Музыка, 1964. – С. 131–143.
- Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1967. – 96 с.
- Выготский, Л. С. Лекции по педологии [Текст] / Л. С. Выготский. – Ижевск : Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. – 304 с.
- Протоколы заседаний кафедры [музыкального воспитания, МГК] и приложения к ним (1932–1933 гг.) // РГАЛИ. – Ф. 658. – Оп. 18. – Д. 907. – 95 л.
- Серова, О. Софья Николаевна Беляева-Экземплярская – выпускница МВЖК [Текст] / О. Серова // Развитие личности. – 2012. – № 2. – С. 40–58.
- Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов. – М. : Л. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1947. – 334 с.
- Таллибулина, М. Т. Психологические основы музыкальной одарённости [Электронный ресурс]. – URL : [http://www.health-music-psy.ru/index.php?page=musikalnaya\\_psychologiya&issue=052009&part=1\\_tallibulina](http://www.health-music-psy.ru/index.php?page=musikalnaya_psychologiya&issue=052009&part=1_tallibulina) (дата обращения: 25.09.2016).
- Майкапар, С. И. Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития [Текст] / С. И. Майкапар. – М. : Music Production international, 2005. – 254 с.
- Струве, Б. А. Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов [Текст] / Б. А. Струве. – Л. : Музгиз, 1937. – 182 с.
- Николаев, А. Исполнительские и педагогические принципы А. Б. Гольденвейзера [Текст] / А. Николаев // Мастера советской пианистической школы / под ред. А. Николаева. – М. : Государственное музыкальное издательство, 1961. – С. 115–166.

## REFERENCES

1. *Istoriya pedagogiki: uchebnik dlya sistemy poslevuzovskogo professional'nogo obrazovaniya po spetsial'nosti "Istoriya i filosofii nauki"*. Pod red. chl.-korr. RAO M. V. Boguslavskogo. Moscow: Gardariki, 2007. 416 p. (in Russian)
2. Boguslavskij M. V. *Podvizhniki i reformatory rossijskogo obrazovaniya*. Moscow: Prosveshchenie, 2005. 191 p. (in Russian)
3. *Stenogramma soveshchaniya v MGK*. RGALI. F. 962. Op. 4. D. 15, 34 l. (in Russian)
4. *Protokol proizvodstvennogo soveshchaniya po voprosam Osoboj detskoj gruppy* (19.09.1933 g.). Muzej TSMSH. F. 1. Op. 1. D. 6, 7 l. s ob. (in Russian)
5. *Muzykal'noe vospitanie odaryonnykh detej-pianistov*. Vserossijskoe muzejnoe ob»edinenie muzykal'noj kul'tury im. M. I. Glinki. F. 161 (ABG). Dokumenty No. 1917. D. 1921, 17 l. (in Russian)
6. Kogan P. P. P. S. Stolyarskij. In: *Vmeste s muzykantami*. Moscow: Muzyka, 1964, pp. 131–143. (in Russian)
7. Vygotskij L. S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. Psikhologicheskij ocherk*. Moscow: Prosveshchenie, 1967. 96 p. (in Russian)
8. Vygotskij L. S. *Lektsii po pedologii*. Izhevsk: Izdatel'skij dom "Udmurtskij universitet", 2001. 304 p. (in Russian)
9. *Protokoly zasedanij kafedry [muzykal'nogo vospitaniya, MGK] i prilozheniya k nim (1932–1933 gg.)*. RGALI. F. 658. Op. 18. D. 907, 95 l. (in Russian)
10. Serova O. Sof'ya Nikolaevna Belyaeva-Ekzemplyarskaya – vypusknitsa MVZHK. In: *Razvitie lichnosti*. 2012. No. 2, pp. 40–58. (in Russian)
11. Teplov B. M. *Psikhologiya muzykal'nyh sposobnostej*. Moscow: Leningrad: Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1947. 334 p. (in Russian)
12. Tallibulina M. T. *Psikhologicheskie osnovy muzykal'noj odaryonnosti*. URL: [http://www.health-music-psy.ru/index.php?page=musykalnaya\\_psychologiya&issue=052009&part=1\\_tallibulina](http://www.health-music-psy.ru/index.php?page=musykalnaya_psychologiya&issue=052009&part=1_tallibulina) (data obrashcheniya: 25.09.2016). (in Russian)
13. Majkapar S. I. *Muzykal'nyj slukh, ego znachenie, priroda, osobennosti i metod pravil'nogo razvitiya*. Moscow: Music Production international, 2005. 254 p. (in Russian)
14. Struve B. A. *Puti nachal'nogo razvitiya yunyh skripachej i violonchel'istov*. Leningrad: Muzgiz, 1937. 182 p. (in Russian)
15. Nikolaev A. Ispolnitel'skie i pedagogicheskie printsipy A. B. Gol'denvejzera. In: *Mastera sovetskoj pianisticheskoy shkoly*. Pod red. A. Nikolaeva. Moscow: Gosudarstvennoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1961, pp. 115–166. (in Russian)



## Сведения об авторах

**Абдуллин Эдуард Борисович**, заведующий кафедрой методологии и технологий педагогики музыкального образования Института искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ), заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни» при МПГУ, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, член Нью-Йоркской академии наук, доктор педагогических наук, профессор, член Союза композиторов России

e-mail: ed.abdullin@gmail.com

**Архипова Маргарита Валерьевна**, доцент кафедры теории и истории музыки Московского государственного института культуры, кандидат искусствоведения

e-mail: marg0-27@mail.ru

**Иофис Борис Романович**, доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ), кандидат педагогических наук, член Союза композиторов России

e-mail: iofisbr@gmail.com

**Коношевская Мария Владимировна**, преподаватель кафедры академического пения и оперной подготовки Краснодарского государственного института культуры

e-mail: m.vrana@mail.ru

**Коптелова Татьяна Ивановна**, доцент кафедры философии, социологии и политологии Нижегородской государственной сельскохозяйственной академии, кандидат философских наук

e-mail: koptelova2210@rambler.ru

**Корноухов Михаил Дмитриевич**, профессор кафедры музыкальных дисциплин Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, доктор педагогических наук

e-mail: sobaka.mk@mail.ru

**Критский Борис Дмитриевич**, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства в образовании Института искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ), доктор педагогических наук, заслуженный работник культуры РФ, почётный работник высшего профессионального образования РФ

e-mail: bkritskiy@list.ru

**Малинковская Августа Викторовна**, профессор кафедры педагогики и методики Российской академии музыки им. Гнесиных (Москва), доктор педагогических наук, профессор

e-mail: malinkowskaya.avgusta@yandex.ru

**Миклина Наталья Николаевна**, научный сотрудник Академического института социально-политических и этнодемографических исследований Российского государственного социального университета, эксперт, доктор философских наук (Москва)

e-mail: miklina45@mail.ru

**Наньнань Чжао**, аспирант кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ)

e-mail: mosyy@yandex.ru

**Никитина Лилия Анатольевна**, старший преподаватель лаборатории элементарного музицирования кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета (МПГУ)

e-mail: lilyakitya@mail.ru

**Одиноква Ирина Николаевна**, доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ), кандидат педагогических наук

e-mail: iren7491@yandex.ru

**Осеннева Марина Степановна**, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ), кандидат педагогических наук, доцент

e-mail: marina-osenneva@yandex.ru

**Рева Валентин Павлович**, заведующий кафедрой музыкального воспитания и хореографии Могилёвского государственного университета им. А. А. Кулешова (Республика Беларусь), кандидат педагогических наук, доцент

e-mail: val.r@tut.by

**Шестакова Ольга Валерьевна**, заместитель директора по учебно-воспитательной работе Пермского музыкального колледжа, аспирант кафедры музыковедения и музыкальной педагогики Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

e-mail: 891249149571@rambler.ru

**Юдин Александр Наумович**, доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки Института музыки, театра и хореографии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), кандидат искусствоведения

e-mail: u\_rojala@mail.ru

## Information about the authors

**Abdullin Eduard B.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Methodology and Technology of Music Education of the Art Institute at Moscow State University of Education (MSPU), Head of the Department of UNESCO “Musical Arts and Education in Life-long Learning” at the MSPU, Winner of the Government’s Prize of the Russian Federation in the Field of Education, a Member of the New York Academy of Sciences, Member of the Union of Composers of Russia

e-mail: ed.abdullin@gmail.com

**Arkhipova Margarita V.**, Candidate of Arts, Associate Professor at the Department of Music Theory and History of the Moscow State Institute of Culture

e-mail: marg0-27@mail.ru

**Iofis Boris R.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Methodology and Technology of Music Education of the Art Institute of Moscow State Pedagogical University (MSPU), Member of the Union of Composers of Russia

e-mail: iofisbr@gmail.com

**Konoshevskaya Maria V.**, Lecturer at the Department of Academic Singing and Opera Training of the Krasnodar State Institute of Culture

e-mail: m.vrana@mail.ru

**Koptelova Tatiana I.**, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Philosophy, Sociology and Political Science at Nizhny Novgorod State Agricultural Academy  
e-mail: koptelova2210@rambler.ru

**Kornoukhov M. D.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Musical Disciplines of the Pushkin Leningrad State University  
e-mail: sobaka.mk@mail.ru

**Kritskiy Boris D.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Music Performing Art in Education of the Art Institute of Moscow State Pedagogical University (MSPU), Honored Worker of Culture of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Member of the Presidium of the Russian Choral Society

e-mail: bkritskiy@list.ru

**Malinkowskaya Augusta V.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Methodology of Gnesins Academy of Music (Moscow)

e-mail: malinkowskaya.avgusta@yandex.ru

**Micklina Natalia N.**, Doctor of Philosophy, Expert, Researcher at the Academic Institute of Socio-Political and Ethno-Demographic Research of Russian State Social University (Moscow)

e-mail: miklina45@mail.ru

**Nannan Zhao**, Postgraduate Student at the Department of Methodology and Technology of Music Education of the Art Institute of Moscow State Pedagogical University (MSPU)  
e-mail: mosyy@yandex.ru

**Nikitina Lilia A.**, Senior Lecturer at the Laboratory Elementary Music Department of Psychological Anthropology of the Institute of Childhood of Moscow State Pedagogical University (MSPU)  
e-mail: lilyakitya@mail.ru

**Odinokova Irina N.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Methodology and Technology of Music Education of the Art Institute of Moscow State Pedagogical University (MSPU)  
e-mail: iren7491@yandex.ru

**Osenneva Marina S.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Methodology and Technology of Music Education of the Art Institute of Moscow State Pedagogical University (MSPU)  
e-mail: marina-osenneva@yandex.ru

**Reva Valentin P.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Music Education and Choreography of Mogilev State University Named after A. Kuleshov, Republic of Belarus  
e-mail: val.r@tut.by

**Shestakova Olga V.**, Undergraduate of the Department of Musicology and Music Pedagogy of Perm State University of Humanities and Education, the Deputy Director of Educational Work of Perm College of Music  
e-mail: 891249149571@rambler.ru

**Yudin Alexandr N.**, Candidate in History of Arts, Lecturer at the Department of Musical Instrument Education of the Institute of Music, Theater and Choreography of Alexander Herzen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg)  
e-mail: u\_rojala@mail.ru

# **МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ –** научный журнал, освещающий содержание и результаты научных поисков отечественных и зарубежных учёных в сфере исследования музыкально-педагогических проблем

## **ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ**

Статьи для публикации в журнале принимаются по электронной почте на адрес:

**metod-musik@yandex.ru**

К рассмотрению принимаются научные статьи, посвящённые исследованию музыкально-педагогических проблем в сфере общего, дополнительного и профессионального музыкального образования, объёмом до 1 а. л. Текст набирается в программе Word с расширением \*.doc; шрифт – Times New Roman; 14 кегль в основном тексте, 12 – в сносках: сноски постраничные, ставятся с использованием функции «сноска» (ctrl+alt+f) в программе Word; межстрочный интервал – полуторный; все поля – 2,5 см; выравнивание текста по ширине; расстановка переносов автоматическая. Знак сноски – арабская цифра с верхним регистром, место установки знака сноски – перед запятой или точкой, но после вопросительного, восклицательного знаков, многоточия.

Статью завершает автоматически нумерованный библиографический список, оформленный в полном соответствии с действующими государственными стандартами и выстроенный в порядке обращения к источникам в основном тексте, а не в алфавитном порядке. Ссылки на используемую литературу в тексте оформляются указанием в квадратных скобках порядкового номера источника в библиографическом списке, данного в конце каждой статьи, и – в квадратных скобках (после запятой) – номера страницы. Примеры: [17, с. 25], [3, с. 36]. Примечания к основному тексту делаются постранично: нумерация автоматическая. Нотные примеры, схемы и рисунки создаются в специализированных компьютерных программах.

Абзацы отмечаются отступом в 1,25 см (но не с помощью табуляции или пробелов); интервал между абзацами – обычный, шрифтовые выделения – курсив, в случае необходимости дополнительного выделения – разрядка (автоматическая, объём – 3 пт.), заголовки статей – ПРОПИСНЫЕ буквы (выравнивание по левому краю; после заголовка – инициалы и фамилия автора/авторов курсивом, обычными строчными буквами: выравнивание – слева), подзаголовки – полужирный шрифт, кавычки – типографские («»), внутри цитат – обычные (""), оригинальные названия художественных произведений – как русских, так и иноязычных – везде даются обычным шрифтом, с прописной буквы и в кавычках («»). Жанровые названия – с прописной буквы, без кавычек. Порядковые номера симфоний, концертов, сонат даются словами (не цифрой), также с заглавной буквы. Обозначения опусов не отделяются от названия запятой. Пример: Прелюдия h-moll op. 7 № 2, Второй фортепианный концерт op. 29.

177

Цитаты даются обычным шрифтом в кавычках, названия звуков – латинскими буквами: h, G, a<sup>2</sup>.

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.

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 30.09.2016.  
Формат 70х100/16. Тираж 1000 экз.