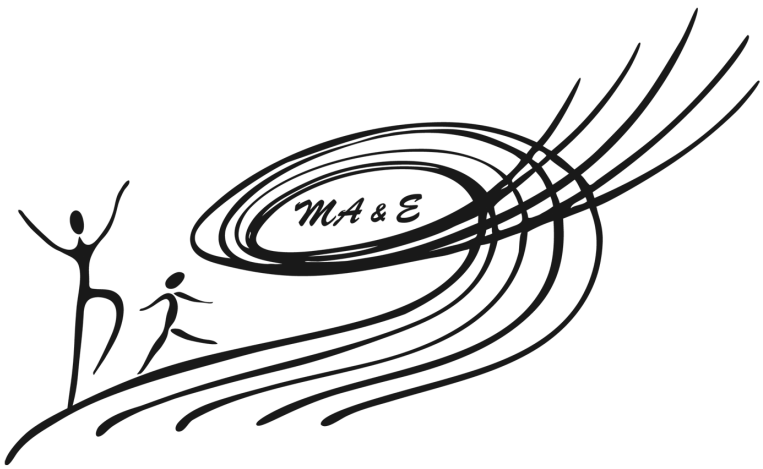
Moscow State
University of Education

Musical Arts and Education



Bulletin
of the UNESCO chair

3(19) 2017

ISSN 2309-1428

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
О МИРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

К а ф е д р а Ю Н Е С К О
«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

U N E S C O C h a i r
in Musical Arts and Education in Life-Long Learning
at the Moscow State University of Education

3(19)’2017

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Э. Б. Абдуллин (председатель)
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. Берлянчик
доктор искусствоведения, профессор, заслуженный деятель искусств России

Ш. Вудворд
доктор философии, адъюнкт-профессор, член Президиума Международного общества по музыкальному образованию (ИСМЕ)

И. 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(19)’2017

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. Цыпин
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

E. B. Abdullin (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(19)'2017

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

Registration sertificate
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

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
PhD in Psychological Sciences

M. I. Roitershtein
PhD in 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

Yu. A. Tsagarelli
Doctor of Psychological Sciences, Professor

G. M. Tsypin
Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in 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

© Moscow State University of Education

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Е. В. Николаева *(главный редактор)*	–	доктор педагогических наук, профессор
М. С. Осеннева *(ответственный секретарь)*	–	кандидат педагогических наук, доцент
П. В. Анисимов	–	кандидат педагогических наук, доцент
Б. Р. Иофис	–	кандидат педагогических наук
Е. П. Красовская	–	кандидат педагогических наук, доцент
А. В. Торопова	–	доктор педагогических наук, профессор

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

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

EDITORIAL BOARD

Nikolaeva E. V. *(Editor-in-chief)*	–	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Osenneva M. S. *(Executive Secretary)*	–	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Anisimov P. V.	–	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Iofis B. R.	–	PhD in Pedagogical Sciences
Krasovskaya E. P.	–	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Toropova A. V.	–	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Managing editor	***Yu. M. Sevryukova***
Makeup	***N. I. Lisova***
Design	***I. V. Nartova***

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

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

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Овчинникова Ю. С. Изучение звуковых ландшафтов как необходимый компонент музыкального и культурологического образования: актуальные проблемы и педагогический инструментарий 13

Малинковская А. В. Интерпретационный и классификационный аспекты изучения исполнительских стилей в трудах отечественных исследователей фортепианного искусства 27

Цыпин Г. М. Общеразвивающее обучение в музыке: вопросов больше, чем ответов 42

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гильманов С. А. Ориентация музыкального воспитания и обучения в общем образовании на музыкальное поведение 52

Петрушин В. И., Дымникова М. В. Эволюция взглядов на музыкальность и природу музыкальных способностей в музыкальной психологии и психологии музыкального образования 64

Куприна Е. Ю., Ходырева В. В. Сотворчество в музыкальном образовании. 76

Фань Ин. Философские основы и современное состояние музыкотерапии в Китае в контексте проблем воспитания личности. 88

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Мирошниченко С. В. Современники: С. С. Прокофьев и А. Т. Гречанинов (метод «двойного портрета» как педагогический приём изучения истории музыки) 102

Лесовиченко А. М. Симфоническая сказка С. Прокофьева «Петя и волк» и её исполнительские интерпретации как предмет анализа будущими учителями в контексте вузовского музыкально-теоретического образования. 112

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

Попов В. С. Русская школа духового исполнительства 123

Юдин А. Н. Малоизвестные грани творческой деятельности Александра Борисовича Гольденвейзера как пианиста-концертмейстера, педагога. 133

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дорошенко С. И. Создание проблемных и диалоговых ситуаций на уроках музыки в общеобразовательной школе 147

Николаева Е. В. Этномузыкальный подход к изучению детских песен народов мира на уроках музыки в начальной школе. 160

The Magazin is Devoted to the Following Scientific Fields:
Pedagogics (13.00.00)
Psychology (19.00.00)
Art Criticism (17.00.00)

METHODOLOGY OF PEDAGOGICS OF MUSICAL EDUCATION

Ovchinnikova Ju. S. Soundscapes Study as Essential Component of Musical and Culturological Education: Actual Problems and Pedagogical Tools. 13

Malinkowskaya A. V. Interpretative and Classification Aspects of the Performing Styles Study in the Works of the Russian Researches. 27

Tsypin G. M. General Developmental Learning in Music: more Questions than Answers. 42

MUSIC PSYCHOLOGY. THE PSYCHOLOGY OF MUSIC EDUCATION

Gilmanov S. A. Orientation of Musical Education and Learning in General Education to Musical Behavior 52

Petrushin V. I., Dymnikowa M. W. Evolution of Views on Musicality and Musical Abilities' Nature in Music Psychology and Psychology of Music Education 64

Kuprina E. Yu., Khodyreva V. V. Co-Creation in Music Education 76

Fan Ying. Philosophical Bases and Current State of Music Therapy in China in the Context of Problems of Education of the Personality 88

MUSICAL HISTORICAL AND THEORETICAL EDUCATION

Miroshnichenko S. V. Contemporaries S. Prokofiev and A. Grechaninov ("Double Portrait" Method as Pedagogical Reception of Studying the History of Music) 102

Lesovichenko A. M. The Symphonic Fairy Tale "Peter and Wolf" by S. Prokofiev and its Performance Interpretation as Subject of Analysis for Future Teachers in Context of Musical-Theoretical Education in Higher School 112

MUSICAL PERFORMANCE AND EDUCATION

Popov V. S. The Russian School of Wind Performing 123

Yudin A. N. The Little-Known Facets of the Creative Activities of Alexander Borisovich Goldenweiser as Pianist Accompanist, Teacher 133

HISTORY, THEORY, AND METHODOLOGY OF MUSIC EDUCATION

Doroshenko S. I. Creation of Problem and Dialogue Situations at Music Lessons of General School 147

Nikolaeva E. V. Ethnik and Musical Approach to Study the Children's Songs of People of the World at Music Classes in Primary School. 160

ИЗУЧЕНИЕ ЗВУКОВЫХ ЛАНДШАФТОВ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ МУЗЫКАЛЬНОГО И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Ю. С. Овчинникова*,

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация, 119991

Аннотация. *Статья посвящена проблеме изучения звуковых ландшафтов как необходимого компонента музыкального и культурологического образования. В качестве актуальных образовательных задач автор выделяет: поддержание гармоничного функционирования звукорезонансных систем обучающихся; развитие осознанного слухового восприятия окружающей среды; изучение звуковых ландшафтов природы и современного городского пространства; формирование знаний об акустической экологии и об особенностях звукомузыкального воздействия современного городского и медиапространства на человека; развитие акустического этикета; формирование компетенций, позволяющих распознавать и создавать природосообразную и здоровьесберегающую музыкальную деятельность, организовывать гармоничное звукомузыкальное пространство как в собственной жизни, так и в различных учреждениях культуры и образования. В статье последовательно рассматриваются следующие направления педагогической работы по преодолению психологических и физиологических последствий звукового хаоса: 1. «Очищение слуха» и развитие осознанного звукового восприятия окружающего мира. 2. Формирование знаний о звуковых ландшафтах. 3. Осмысление критериев гармоничного звукового устройства природы для развития рефлексивного восприятия различного рода музыки. 4. Организация опыта творческого слушания звуковых ландшафтов. 5. Поддержание гармоничного функционирования звукорезонансных систем обучающихся средствами традиционной музыки народов мира.*

Ключевые слова: *изучение звуковых ландшафтов, акустическая экология, традиционная музыка народов мира, музыкальное образование, культурологическое образование, педагогический инструментарий.*

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

SOUNDSCAPES STUDY AS ESSENTIAL COMPONENT OF MUSICAL AND CULTUROLOGICAL EDUCATION: ACTUAL PROBLEMS AND PEDAGOGICAL TOOLS

Julia S. Ovchinnikova*,

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russian Federation, 119991

Abstract. *The article focuses on a problem of soundscapes study as essential component of musical and culturological education. The author comprehends the following actual goals of education: support of harmonic functioning of sound-resonance systems of students; development of conscious perception of sound environment; soundscapes study of natural and modern urban environment; formation of knowledge in acoustic ecology and in sound-musical influence on man in conditions of media space and of modern city; development of acoustic etiquette; formation of competencies, helping to distinguish and to produce musical activity in congruity with nature and health, to organize harmonic sound and musical space in life and in different institutes of culture and education. In order to overcome some psychological and physiological consequences of sound chaos the following trends of pedagogical work are regarded: 1. "Ear cleaning" and development of conscious perception of sound environment. 2. Soundscapes knowledge. 3. Finding criteria of harmonic sound organization in nature for development of reflexive perception of different kinds of music. 4. Organization of creative listening of soundscapes. 5. Support of harmonic functioning of sound-resonance systems of students by means of traditional music of peoples of the world.*

Keywords: *soundscapes study, acoustic ecology, traditional musical culture of the peoples of the world, musical education, culturological education, pedagogical tools.*

Музыкальное образование в условиях звуковой среды техногенно-потребительской цивилизации

Звуковая перегруженность современного городского пространства обусловливает необходимость осмысления новых компонентов содержания музыкального образования, целью которого традиционно считается становление и развитие музыкальной культуры личности как части её общей духовной культуры. Повсеместное распространение различного рода звуковых эффектов, урбанистических и техногенных шумов, навязчивой аудиорекламы ведёт к постепенной мутации звукорезонансных систем человека.

Данные изменения затрагивают не только обычного обывателя, но и профессионалов в сфере музыки и культуры: в организации концертов и досуговых мероприятий в залах и на открытом воздухе стало нормой использование завышенных громкостей воспроизведения звукозаписей и на-

* Scientific consultant – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor V. P. Kuzovlev.

стройки аудио- и видеоаппаратуры, усиленных низких и высоких частот, буквально «пробивающих» насквозь человеческий организм, не говоря уже о влиянии на мир природы.

Широкое развитие получили эксперименты в области электронной музыки, в создании неестественных, непрерывных, математически выстроенных ритмов, искусственно созданных звуков, тембров, интонационных формул, отражающих звуковые «нормы» техногенно-потребительской цивилизации. Канадский композитор и эколог Р. М. Шейфер отмечает: «Во всех древних обществах большинство звуков были отдельными и прерывистыми, а сейчас... большинство из них являются непрерывными. Эти... безликие и неизменные звуки, появившиеся вместе с индустриальной революцией... воздействуют на нас постоянными тониками и рядами широкополосного шума... Такой звук сверхбиологичен. О звуках природы можно сказать, что они существуют биологически. Они рождаются, расцветают и умирают. Но генератор или кондиционер не умирают. Они получают трансплантаты и живут вечно» [1].

Особую актуальность обрела проблема агрессивного звукового воздействия, которое проявляется в «приватизации» звукового пространства – в музыкальном или сигнально-шумовом озвучивании мест досуга с целью привлечения клиентов, в непрерывных звонках и разговорах по сотовому телефону в общественном транспорте, в громыхающих низких частотах автомобильных звуковоспроизводящих систем и др. Всё это обусловливает стремление горожан к звуковой изоляции: человек в наушниках стал приметой начала XXI века [2, с. 107].

В отличие от сакрального восприятия музыкально-звукового поведения в традиционной культуре, в современном мире всё большее распространение получает отношение к музыке преимущественно как к сфере развлечения, а к звуковому пространству – как к фоновому сопровождению жизнедеятельности, что создаёт условия для манипулирования человеческим сознанием в решении задач развития техногенно-потребительского общества. При этом житель мегаполиса, ежедневно погружаясь в привычную для него звуковую среду, перестаёт её распознавать как чужеродную. Часто неосознаваемые звукомузыкальные формулы, ритмы, акустические стрессы, воздействуя на человека неявными путями, вне зависимости от его желания и согласия, ведут к утомлению и раздражительности, к повышенной тревожности, к нарушениям сна, к снижению порога звуковой чувствительности.

«Ловушки» внимания в виде телефонов, смартфонов и интернета приводят к перекрыванию у человека его природной способности осознанно и внимательно слушать, слышать, созерцать и понимать окружающий природный мир. В. А. Гапонов, Е. О. Калашникова и В. А. Синкевич в своих исследованиях подчёркивают: современная акустическая среда промышленных городов является исключительно патогенным фактором, что требует специальной организации (моделирования) «факторов акустической среды, физиологично воздействующих на звукорезонансные системы человека» [3, с. 61].

Одним из основных направлений работы в этом отношении является музыкальное образование, учитывающее в своей методологии актуальные вызо-

вы сегодняшнего дня. При взаимодействии с аудиторией важно понимать, что звуковой хаос зачастую предопределяет рассеянность внимания обучающихся, обусловливает «привычку отбрасывать любую звуковую информацию, в том числе и музыкальную, в раздел фоновой, то есть вторичной. На физиологическом уровне длительное превышение звуковых порогов восприятия приводит не только к притуплению слуховых рецепторов и психической нестабильности, но и к потере способности дифференцированно воспринимать потоки звуковой информации, которую мозг считывает как фоново-шумовое поле, а не как интонационно-смысловые посылы» [4, с. 30].

Кроме того, загрязнение звукового пространства создаёт у молодёжи иллюзию пресыщенности информацией, перегружает сознание и сильно сужает количество «свободного внимания» для полноценного и продуктивного думания, для осмысления собственной жизни, для принятия важных решений. В этих условиях особо актуальными для музыкального образования становятся следующие задачи:

- поддержание гармоничного функционирования звукорезонансных систем обучающихся;
- развитие осознанного слухового восприятия окружающей среды;
- изучение звуковых ландшафтов окружающей природы и современного городского пространства;
- формирование знаний об акустической экологии, об особенностях звукомузыкального воздействия современного городского и медиапространства на человека;
- развитие акустического этикета;
- развитие компетенций, позволяющих распознавать и создавать природосообразную и здоровьесберегающую музыкальную деятельность, организовывать гармоничное звукомузыкальное пространство как в собственной жизни, так и в различных учреждениях культуры и образования.

В свете обозначенных задач рассмотрим различные направления педагогической работы, которые могут быть использованы в практике музыкального и культурологического образования:

1. «Очищение слуха» и развитие осознанного звукового восприятия окружающего мира.
2. Формирование знаний о звуковых ландшафтах.
3. Осмысление критериев гармоничного звукового устройства природы для развития рефлексивного восприятия различного рода музыки.
4. Организация опыта творческого слушания звуковых ландшафтов.
5. Поддержание гармоничного функционирования звукорезонансных систем обучающихся средствами традиционной музыки народов мира.

Остановимся подробнее на каждой из перечисленных форм.

«Очищение слуха» и развитие осознанного звукового восприятия окружающего мира

Звук представляет собой удивительное и многогранное явление природы, несущее в себе праязыковой ключ к пониманию окружающего мира. Как отмечает американский биоакустик Берни Краузе, «звук, обладая свойством глубокого внутреннего, прямого и физического влияния на человека, возможно, является самым мощным средством воздействия на органы чувств... Он может информировать и возвысить, привести в состо-

яние грусти, вдохновения или умиротворения. Он может навести ужас, как, например, звуки войны или природных катаклизмов. Он может создать в нас чувство спокойствия и породить широкий спектр ментальных образов» [5, с. 8].

При комплексном воздействии на человека различных факторов окружающей среды слух оказывается наиболее уязвимым: глаза можно закрыть, взгляд – перенаправить; уши же, которые улавливают всю панораму акустического пространства, «захлопнуть» или «отключить» трудно. Неожиданно в нашем внутреннем мире начинают звучать странные звукоритмические формулы, «без спроса» попавшие из окружающей акустической среды и начинающие жить в нас «собственной жизнью», влияя и на настроение, и на формирование установок духовно-нравственного развития.

Р. М. Шейфер, автор учебного курса «Очищение слуха», подчёркивает: «Так как источники звука в акустическом окружении человека увеличиваются... его слуховое восприятие притупляется и не даёт возможности применить собственное право... высказаться, чтобы сбивающие звуки были остановлены, чтобы появилась возможность полностью сконцентрироваться на том, что действительно важно» [6, с. 2].

Для решения главной задачи своего курса – раскрытия полноценного слухового восприятия мира – Р. М. Шейфер побуждает студентов к тому, чтобы они начали замечать звуки, в которые по-настоящему никогда раньше не вслушивались, – звуки ближнего и дальнего окружения, звуки собственной жизнедеятельности: «Перед тем как мы обучаем хирурга делать сложные операции, мы просим его сформировать привычку мыть руки. Уши тоже исполняют сложнейшие операции, и поэтому чистота слуха представляет собой необходимое условие для всего слушания музыки и музыкальной игры» [Там же, с. 1].

С целью постановки перед обучающимися проблемы «очищения» и настройки собственного слухового восприятия можно использовать в качестве иллюстрации образовательный видеосюжет «Слушай», подготовленный Р. М. Шейфером [7]. Полезным опытом в этом отношении могут также стать следующие задания, разработанные учёным в рамках его авторского курса.

Упражнение 1. Педагог просит студентов, находящихся в аудитории, записать все звуки, которые каждый слышит в данное время (например, в течение 10 минут). Последующее обсуждение показывает, насколько обучающиеся оказались чувствительны, услышали ли они шелест падающей на пол салфетки, собственное дыхание и др. Данное упражнение можно проводить несколько раз, чтобы проследить у студентов динамику раскрытия звукового восприятия [6, с. 8].

Упражнение 2. Педагог играет перед аудиторией на одном из музыкальных инструментов (например, шум ветра / чаймс) и просит аудиторию изобразить услышанные звуки с помощью голоса. Студенты предлагают различные варианты имитации звучания инструмента и затем под руководством педагога совместно их исполняют. После этого следует очередная игра на том же инструменте с вопросами: какие новые звуки вы услышали? как их можно изобразить? Затем идёт очередная совместная звуковая

имитация, обогащённая новыми элементами. И так несколько раз, до тех пор, пока различные грани звучания данного инструмента не будут услышаны, названы и проиллюстрированы совместно [6, с. 37–41].

Формирование знаний о звуковых ландшафтах

В развитии у обучающихся полноты звукового восприятия окружающего мира важную роль играют категории, на основе которых может строиться осмысление полученного опыта. В связи с этим представляется целесообразным включать в содержание занятий задания, направленные на осмысление таких понятий, как «звуковой ландшафт», «геофония», «биофония», «антропофония» и др. Рассмотрим кратко каждое из них.

Термин *звуковой ландшафт* (soundscape), введённый в научный оборот Р. М. Шейфером в работе «Строй мира» (“The Tuning of the World”, 1977), определяется как совокупность всех звуков, достигающих человеческого слуха в данное время в данном месте [8, с. 301]. Звучание окружающего пространства рассматривается композитором в художественном ракурсе, а человек видится соучастником процесса сопорождения всеобщего, живого, непрерывно со-творяющегося музыкального произведения: «Мир в каком-то смысле представляет собой большую музыкальную композицию, которая продолжается всё время... Мы же все композиторы, создатели этого огромного, чудесного произведения... И мы по нашему усмотрению можем или улучшить его, или разрушить, можем добавить больше шумов или больше красивых звуков» [6].

В формировании знаний о типологии и устройстве звуковых ландшафтов особый интерес представляют материалы Берни Краузе, который более 40 лет посвятил изучению и звукозаписи голосов природы. Учёный разделяет весь звучащий мир нашей планеты на три категории:

- *геофонию,* которую формируют звуки природных стихий и звуки геофизического происхождения (ветра, деревьев, рек, волн океана и др.);
- *биофонию* (звуки животного мира – насекомых, птиц, животных, рептилий, амфибий и др.);
- *антропофонию* (звуки, порождённые человеком), которая подразделяется на «контролируемый звук» (музыка, театр) и «неконтролируемый», или хаотичный, звук, состоящий из различного рода шумов (в том числе электромеханических).

В своей книге «Великий оркестр животных» (“The Great Animal Orchestra”, 2012) Б. Краузе раскрывает биофонию как природное, гармоничное, звуковое общение животных между собой в отношениях симбиозного взаимодействия, как у инструментов в оркестре. Эти взаимосвязи и взаимоотношения в ненарушенном и непотревоженном виде представляют собой динамический звукочастотный баланс. Проведённые учёным исследования показывают, как птицы, рептилии, земноводные и млекопитающие (биофония), сонастраиваясь с музыкой Земли и природных стихий (геофонией), распределяют спектр своих звуковых проявлений таким образом, что каждый класс животных издаёт звуки лишь в своём диапазоне частот. Когда они призывают друг друга к спариванию или предупреждают об опасности, их голоса ничем не заглушаются, включаясь в общую звуковую гармонию.

Под воздействием шума современной цивилизации (гула самолётов, шума и скрежета автомобилей и др.) эта природная симфония всё больше и больше разрушается. Животным приходится искать другие звуковые диапазоны, чтобы передавать необходимую для жизни информацию, в результате чего возникают хаос и стресс, ведущие к миграции и вымиранию биологических организмов [10].

Как отмечает Б. Краузе, бóльшая часть его архивных записей происходит из мест обитания, изменённых так радикально, что сегодня их природный звуковой ландшафт либо приближается почти к полной тишине, либо его больше нельзя услышать в первоначальной форме. Так, например, на протяжении многих лет учёный записывал звуковой ландшафт Линкольн Медоу в горах Сьерра-Невада. В 1988 году некая лесозаготовительная компания убедила местных жителей в том, что при использовании нового метода селективной вырубки деревьев никакого вредного воздействия на окружающую среду не произойдёт. Получив разрешение на организацию записи звукового ландшафта до и после выполнения работ, Краузе установил приборы и запечатлел природные хоры. В результате он пришёл к следующим выводам: «Я возвращался в Линкольн Медоу 25 раз и могу сказать, что биофония (а именно её плотность и разнообразие) ещё не вернулась к прежнему состоянию, к тому, какой она была перед выполнением работ. С точки зрения камеры или человеческого взгляда ничего вроде бы не изменилось, деревья и ветви в полном порядке, что подтверждает заявление лесозаготовительной компании о том, что воздействия на окружающую среду нет. Однако наши уши говорят нам о другом» [11].

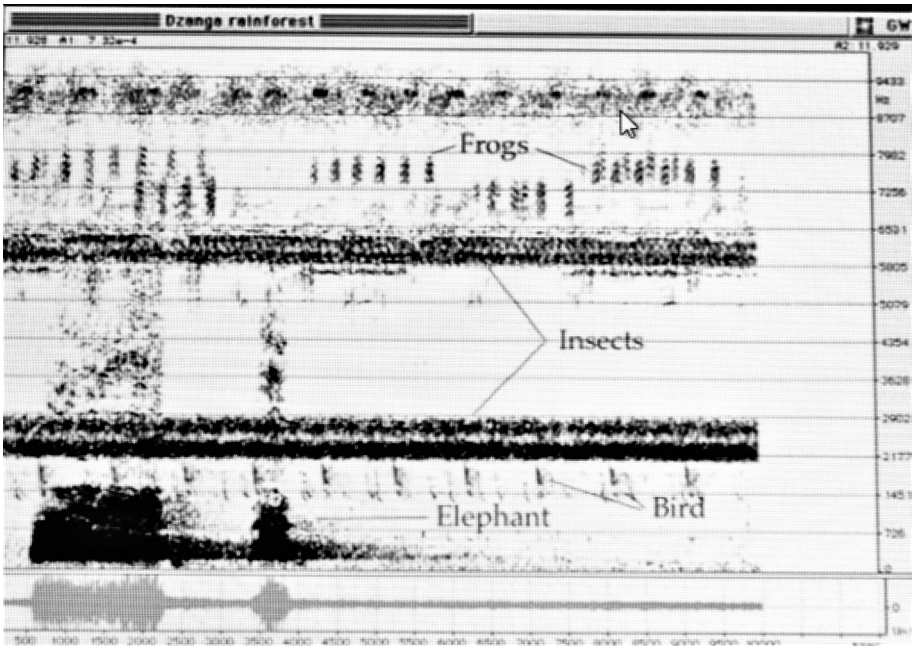


Рис. 1. Спектрограмма звукового ландшафта лесного заповедника Дзанга-Санга: голоса лягушек, птицы, насекомых, слона (из материалов Б. Краузе [9])

Проиллюстрировать выводы Краузе можно на примере переведённой на русский язык лекции, в которой учёный приводит спектрограммы и аудиоиллюстрации живого звучания природных ландшафтов до и после воздействия техногенных шумов [11].

Формирование у обучающихся знаний о звуковых ландшафтах, о влиянии антропофонии на биофонию и геофонию может способствовать пробуждению чувства ответственности за собственное звуковое поведение, за создаваемую и воспроизводимую музыку, за осмысленную организацию своего звукового пространства.

Осмысление критериев гармоничного звукового устройства природы для развития рефлексивного восприятия различного рода музыки

Звуковое воздействие человека на мир природы происходит как на уровне неконтролируемых шумов, так и на уровне контролируемого звука – музыки. Однако далеко не всякая музыка благотворно влияет на биофонию. В традиционных этнокультурах музыкальное творчество человека духовно-экологично: оно настолько гармонично вписывается в биофонию, что или имитирует звуковой космос природы, «говоря» с ним на одном языке, или занимает спектрально лишь те частоты, которые оказываются пустотными в звучании окружающей среды. Спектрограммы Б. Краузе наглядно показывают иерархию музыкальных партий «звуковой симфонии» культуры племени байяка (Центральная Африка), где нижние частоты заполняются игрой на традиционной флейте, а остальные звуковые диапазоны распределены между насекомыми, птицами и лягушками. Таким образом, все голоса природного космоса создают единый многомерный динамический «караоке-оркестр», в синергийном взаимодействии с которым коренные народы со-творяют единый и целостный мир своей культуры, соединяя в традиционной музыке своё прошлое, настоящее и будущее [8].

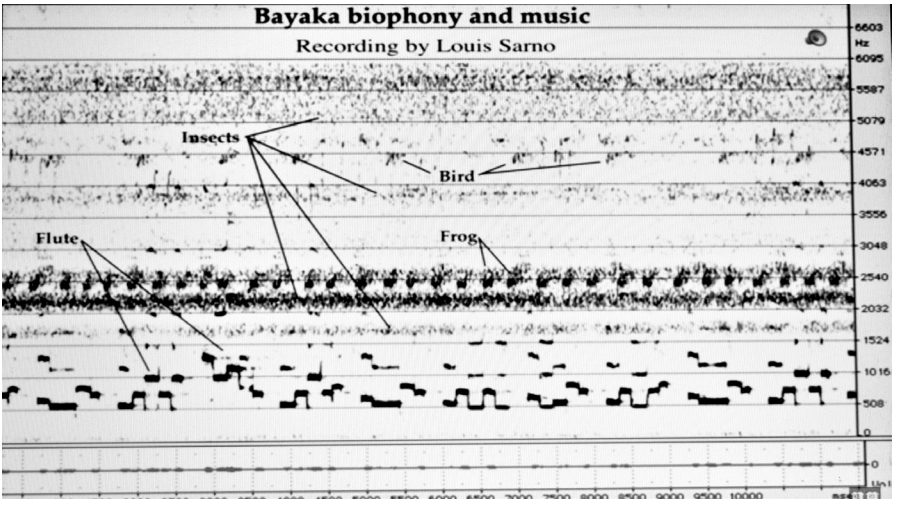


Рис. 2. Спектрограмма биофонии и музыки племени байяка в Центральной Африке: голоса насекомых, птицы, лягушки, мелодия на народной флейте (из материалов Б. Краузе) [9]

Для осмысления природосообразных и здоровьесберегающих критериев музыкального творчества в собственной жизни можно предложить аудитории обдумать и обсудить следующие вопросы.

1. Каковы критерии гармоничного звукового сосуществования различных представителей флоры и фауны в природе? Как эти критерии можно использовать в музыкальном творчестве, в собственном звуковом поведении, в звуковой организации собственного пространства? Можно ли использовать этот опыт не только применительно к звуковому поведению, но и в своей жизнедеятельности в целом, во взаимодействии с другими людьми?

2. Подумайте и постарайтесь на основе пройденного материала сформулировать отличительные, на ваш взгляд, особенности музыки, которая приносит гармонию и мир в жизнь человека, окружающей природы, общества.

3. Каковы, по вашему мнению, отличительные особенности музыки, которая несозвучна природе и здоровью человека, которая не гармонизирует жизнь, а привносит в неё хаос и разрушение?

4. Подумайте и приведите свои музыкальные аудио- или видеопримеры гармонизирующей, миросозидающей музыки любых стилей и направлений. Постарайтесь объяснить свой выбор.

В качестве ориентира и материала для обсуждения (предполагающего согласие или несогласие с данными утверждениями) приведём некоторые критерии природосообразной музыки, выделенные нами в результате собственных наблюдений: звук, гармонично вписывающийся в спектральное распределение частот геофонии и биофонии данного места; живой, биологичный, нелинейный звук, который зарождается, разворачивается и стихает; живой, нематематически выстроенный ритм; ценностное и духовно-нравственное наполнение звукомузыкальных формул и др.

Организация опыта творческого слушания звуковых ландшафтов

По мнению Б. Краузе, внимательное слушание окружающего мира даёт человеку невероятно ценные инструменты, которые улучшают здоровье нашей среды обитания по всему спектру жизни. Организация опыта творческого слушания звуковых ландшафтов в пространстве занятий позволяет сосредоточить внимание обучающихся на созерцательном восприятии мира окружающей природы, раскрыть в себе способности *со*-настраивания, *со*-переживания, *со*-гласования – разнообразных проявлений деятельностного принципа «со-», который лежит в основе музыкального творчества во всех традиционных культурах, а также творчества великих композиторов разных времён и народов.

Полевые записи Б. Краузе, представленные в интернете, дают богатый материал для использования в качестве аудиоиллюстраций биофонии и геофонии во время занятий. Среди них можно услышать многообразие звуков водной стихии [12]; «поющее» дерево [13]; пронзительный плач одинокого бобра о потере самки и своего потомства [14]; лягушачий хор до и после полётов пилотируемых истребителей армии США; морскую актинию, пытающуюся проглотить микрофон и выражающую свои эмоции от того, что она не нашла в нём ничего питательно-

го; звучание кораллового рифа – живого и умирающего [15] и др.

Для того чтобы сформировать у обучающихся собственный опыт слушания окружающего пространства, можно использовать метод «звуковой прогулки», представляющий собой творческую и исследовательскую практику, которая включает слушание (иногда и звукозапись) окружающей среды по ходу прогулочного шага [16].

Термин «звуковая прогулка» был впервые введён в 1970-х годах Всемирным проектом изучения звуковых ландшафтов под руководством Р. М. Шейфера и получил широкое развитие в научно-образовательной практике. Х. Вестеркамп определяет звуковую прогулку следующим образом: «Это любая экскурсия, главной целью которой является слушание окружающей среды. Она настраивает наши уши на восприятие каждого звука... где бы мы ни находились. Мы можем быть дома, идти вдоль центральной улицы, через парк, вдоль побережья, мы можем сидеть на приёме у доктора... делать покупки в супермаркете... Где бы мы ни были, мы отдаём предпочтение нашему слуху...» [17].

Звуковая прогулка может быть организована в форме выездного занятия или в качестве домашнего задания; она может осуществляться в одиночку, в паре, в группе. Опираясь на методические рекомендации Х. Вестеркамп, можно предложить студентам следующие задания.

Задание 1. Для установления звукового контакта между вами и окружающим пространством начните вслушиваться в звуки вашего тела во время прогулки. Попробуйте двигаться, не производя ни единого звука. Это возможно?

Задание 2. Перенесите ваш слух с собственного звучания на звучание пространства рядом с вами. Составьте список того, что вы слышите. Можете ли вы определить наиболее интересные звуки, интонации, ритмы в звучании окружающего пространства? Высокие и низкие частоты? Попробуйте их осмыслить как часть большей пространственной композиции, как пьесу, исполненную на разных инструментах. Вам нравится то, что вы слышите? Выделите звуки, которые вам нравятся, и создайте из них гармоничную, на ваш взгляд, звуковую композицию. Каковы её особенности? Как вы думаете, создание такой композиции лишь фантазия или это может быть сделано в реальности?

Задание 3. Попробуйте вслушаться в пение птиц, в голоса животных. Постарайтесь их сымитировать и «поговорить» с ними. Как они отреагировали на ваши звуки, обращённые к ним? Постарайтесь уловить как можно больше звуков, которые издаёт ветер. Слышите ли вы низкие и высокие частоты, звуки, меняющие постоянно свою частоту и громкость? Послушайте акустическое взаимодействие между звуками ветра и какого-либо объекта, которого он касается. Запишите свои наблюдения.

Задание 4. Посмотрите сцену рождения вальса «Сказки Венского леса» (И. Штраус) в исполнении М. Корьюс и Дж. Хьюстона из фильма «Большой вальс» (режиссёр Ж. Дювивье, 1938). Постарайтесь выделить основные принципы и особенности рождения музыки в диалоге с природой. Вслушиваясь в ритм выбранного вами звукового ландшафта, попробуйте создать собственную музыкальную композицию в качестве аккомпанемента к его звучанию.

Задание 5. Напишите, как бы вы организовали собственное звуковое про-

странство, которое помогало бы вам достигать ваших жизненных целей?

Когда внимательное, творческое слушание окружающего мира входит в ежедневную практику, создание собственного качественного звукового пространства становится очевидным и естественным. Субъектное отношение к звуковому ландшафту может проявляться в выборе тихо работающей техники, в развитии акустического этикета и в бережном звуковом поведении по отношению к природным пространствам, в рефлексии на собственные акустические действия, в пробуждении ответственности за них.

Поддержание гармоничного функционирования звукорезонансных систем обучающихся средствами традиционной музыки народов мира

Так как народные музыкальные культуры развиваются в тесном взаимодействии с природным космосом, их изучение является важным компонентом музыкального образования, направленного на гармонизацию звукорезонансных систем обучающихся. В качестве тематических направлений здесь можно выделить: изучение песен народов мира; творческое освоение традиционных музыкальных этноинструментов и организацию совместной импровизации на них; изучение особенностей и своеобразия традиционных музыкальных культур разных народов; организацию слушания традиционной музыки.

В частности, использование этнических музыкальных инструментов, простых в освоении, имитирующих звуки природы и созвучных между собой, может стать важной ступенью для развития звуковой рефлексии, а также со-интонирования, со-слушивания и со-настраивания с миром окружающей природы. К таким инструментам можно отнести русские шеркунки, трещотки, свистульки, зимбабвийскую калимбу, испанский барабан ветра, вьетнамские деревянные жабы, мексиканский свисток в виде ягуара, дерево дождя и барабан тепонацтли, перуанские и парагвайские погремушки, зулусский барабан, марокканский бубен бендир, турецкие тарелки зиль, тибетскую поющую чашу, этнические разновидности флейты Пана, кубинский клавес, боливийские чакчас, нигерийский джембе и др.

Различные творческие задания с применением традиционных инструментов разных народов мира могут помочь перенести всё, что касается звука, из области бессознательного в область осознаваемого, улучшить самочувствие и настроение, создать условия для самопознания и рефлексивного восприятия собственного звукового поведения, пробудить интерес к слушанию мира природы, развивать творческие способности на основе со-интонирования с ним. Подробное описание различных методик использования традиционных музыкальных инструментов в образовательной практике можно найти в опубликованной нами статье [17]. Приведём в качестве примера несколько заданий.

Задание 1. Выберите для себя один из предложенных этнических музыкальных инструментов и попробуйте исследовать его звукомузыкальные возможности, найти различные способы звукоизвлечения. Определите, какие звуки природного мира на нём можно имитировать. Попробуйте импровизационно создать собственную музыкаль-

ную композицию на этом инструменте и затем раскрыть её содержание.

Задание 2. Попробуйте с помощью этноинструментов поговорить друг с другом, основываясь на звуковой гармонии природы. Затем обсудите полученный опыт: получилось ли во время игры достигнуть поставленных целей? Если да, то за счёт чего? Если нет, то почему?

Задание 3. Попробуйте с помощью традиционных музыкальных инструментов разных народов создать единый, гармоничный звуковой ландшафт. Обсудите, получилось ли в этом звучании создать какой-либо художественный образ. Затем постарайтесь дать развитие данному звуковому ландшафту в виде совместной музыкальной композиции. После игры обсудите: насколько комфортно вы себя чувствовали в процессе игры? вызывала ли у вас игра какие-либо трудности? удалось ли достичь и сохранить единую звуковую гармонию в процессе игры? поменялся ли в процессе музыкального развития художественный образ, созданный совместно в начале игры? как можно применить полученный опыт в собственной жизни?

Изучение звуковых ландшафтов в пространстве занятий музыкальной и культурологической направленности обладает большим педагогическим потенциалом, способствует формированию у обучающихся экологических компетенций, акустического этикета, здоровой звуковой культуры. Когда мы вслушиваемся в биофонию и геофонию – голосовой код природы, мы начинаем по-настоящему ощущать и понимать мир, в котором живём. Б. Краузе подчёркивает: «Шёпот каждого листа и каждого живого существа говорит о природных истоках нашей жизни, которые хранят в себе тайну любви ко всему живому, и прежде всего тайну нашей собственной человечности» [11]. Раскрывая в себе полноту звукового восприятия, мы исцеляем и оживляем каналы наших невидимых духовных связей с Миром, через проживание которых лежит путь к подлинному обретению себя и к гармоничному воплощению не только музыкальных, но и жизненных замыслов.

Статья выполнена в рамках научного направления кафедры сравнительного изучения национальных литератур и культур факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова «Традиционные культуры в современном мире».

The article was prepared within the scientific field "Traditional cultures in the modern world" developed by the Department of Comparative Literature and Culture of Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Moscow State University.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Шейфер, Р. М.* Индустриальная революция [Электронный ресурс] / пер. А. Косых // Неприкосновенный запас. – 2015. – № 102 (4/2015). – М. : Новое литературное обозрение. – URL: http://www.nlobook s.ru/node/6488 (дата обращения: 30.08.2017).
2. *Вершинин, С. Е.* Звуковое пространство современного города: проблема гармонизации [Текст] / С. Е. Вершинин // Социальное пространство современного города / под ред. Г. Б. Кораблёвой, А. В. Меренкова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – С. 100–111.
3. *Гапонов, В. А., Калашникова, Е. О., Синкевич, В. А.* Музыкально-акустическая тера-

пия: новые возможности [Текст] / В. А. Гапонов, Е. О. Калашникова, В. А. Синкевич. – СПб. : Николь, 2001. – 130 с.
4. *Крылова, А. В.* Фоносфера мегаполиса как феномен звукового синтеза: к проблеме экологии аудиальной среды [Текст] / А. В. Крылова // Проблемы музыкальной науки. – 2017. – № 1 (26). – С. 27–32.
5. *Krause, B.* Wild Soundscapes. Discovering the Voice of the Natural World [Text] / B. Krause. – London : Yale University Press, 2016. – 240 p.
6. *Schafer, R. M.* Ear Cleaning. Notes for an Experimental Music Course [Text] / R. M. Schafer. – Toronto : Clark & Cruickshank, 1967. – 46 p.
7. *Schafer, R. M.* Listen [Electronic resource] / R. M. Schafer. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=rOlxuXHWfHw (accessed: 30.08.2017).
8. *Schafer, R. M.* Soundscape. The Tuning of the World [Text] / R. M. Schafer. – Rochester, VT : Destiny Books, 1977. – 301 p.
9. *Krause, B.* The Meaning of Wild Soundscapes [Electronic resource] / B. Krause. – URL: http://greenmuseum.org/generic_content.php?ct_id=181 (accessed: 30.08.2017).
10. *Krause, B.* The Great Animal Orchestra: Finding the Origins of Music in the World's Wild Places [Text] / B. Krause. – New York : Little, Brown and Company, 2012. – 284 p.
11. *Краузе, Б.* Голос Природы [Электронный ресурс] / Б. Краузе. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=uTbA-mxo858 (дата обращения: 30.08.2017).
12. *Krause, B.* The Great Animal Orchestra: Water Sounds [Electronic resource] / B. Krause. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=Crk0REKzPAg (accessed: 30.08.2017).
13. *Krause, B.* Discovering a "Singing" Tree [Electronic resource] / B. Krause. – San Francisco : California Academy of Sciences, CA. – September 22, 2009. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=uWkMWDSVZuQ (accessed: 30.08.2017).
14. *Krause, B.* Do Animals Grieve for the Dead? [Electronic resource] / B. Krause. – San Francisco : California Academy of Sciences, CA. – September 22, 2009. URL: https://www.youtube.com/watch?v=b5uzpLXrQx0 (accessed: 30.08.2017).
15. *Krause, B.* Recording the Sounds of Extinction [Electronic resource] / B. Krause. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=KnpsMG0PWRY (accessed: 30.08.2017).
16. *Westerkamp, H.* Sounwalking [Electronic resource] / H. Westerkamp // Sound Heritage. – 1974. – Vol. III. – No. 4, pp. 18–27. – URL: http://cec.sonus.ca/econtact/Soundwalk/Soundwalking.html (accessed: 30.08.2017).
17. *Овчинникова, Ю. С.* Традиционные музыкальные инструменты народов мира как деятельностное средство педагогики синтеза [Текст] / Ю. С. Овчинникова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2015. – № 1 (9). – С. 11–24.

REFERENCES

1. Schafer R. M. Industrial'naja revoljucija [Industrial Revolution]. *Neprikosnovennyj zapas [Reserve Stock]*. No. 102 (4/2015). Translated by A. Kosyh. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie. Available at: http://www.nlobooks.ru/node/6488 (accessed: 30 August 2017) (in Russian).
2. Vershinin S. E. Zvukovoe prostranstvo sovremennogo goroda: problema garmonizacii [Sound Space of Modern City: the Problem of Harmonization]. *Social'noe prostranstvo sovremennogo goroda* [Social Space of Modern City]. Ekaterinburg: Ural. un-t Publ., 2015, pp. 100–111 (in Russian).
3. Gaponov V. A., Kalashnikova E. O., Sinkevich V. A. *Muzykal'no-akusticheskaja terapija: novye vozmozhnosti* [Musical Acoustics Therapy: New Possibilities]. St.-Petersburg: Nikol' Publ., 2001. 130 p. (in Russian).
4. Krylova A. V. Fonosfera megapolisa kak fenomen zvukovogo sinteza: k probleme jekologii audial'noj sredy [Phonosphere of Megapolis as Phenomenon of Sound Synthesis: the Problem of Ecology of Audial Environment]. *Problemy muzykal'noj nauki* [Problems of Musical Science]. 2017, no. 1 (26), pp. 27–32 (in Russian).
5. Krause B. Wild Soundscapes. *Discovering the Voice of the Natural World*. London: Yale University Press, 2016, 240 p.
6. Schafer R. M. *Ear Cleaning. Notes for an Experimental Music Course*. Toronto: Clark & Cruickshank, 1967. 46 p.

7. Schafer R. M. *Listen*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=rOlxuXHWfHw (accessed: 30 August 2017).
8. Schafer R. M. *Soundscape. The Tuning of the World*. Rochester, VT: Destiny Books, 1977. 301 p.
9. Krause B. *The Meaning of Wild Soundscapes*. Available at: http://greenmuseum.org/generic_content.php?ct_id=181 (accessed: 30 August 2017).
10. Krause B. *The Great Animal Orchestra: Finding the Origins of Music in the World's Wild Places*. New York: Little, Brown and Company, 2012. 284 p.
11. Krause B. Golos Prirody. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=uTbAmxo858 (accessed: 30 August 2017) (in English and Russian).
12. Krause B. *The Great Animal Orchestra: Water Sounds*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Crk0REKzPAg (accessed: 30 August 2017).
13. Krause B. *Discovering a "Singing" Tree*. San Francisco: California Academy of Sciences, CA. September 22, 2009. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=uWkMWDSVZuQ (accessed: 30 August 2017).
14. Krause B. *Do Animals Grieve for the Dead?* San Francisco: California Academy of Sciences, CA. September 22, 2009. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=b5uzpLXrQx0 (accessed: 30 August 2017).
15. Krause B. *Recording the Sounds of Extinction*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=KnpsMG0PWRY (accessed: 30 August 2017).
16. Westerkamp H. Soundwalking. *Sound Heritage*. 1974. Vol. III, no. 4, pp. 18–27. Available at: http://cec.sonus.ca/econtact/Soundwalk/Soundwalking.html (accessed: 30 August 2017).
17. Ovchinnikova Ju. S. Tradicionnye muzykal'nye instrumenty narodov mira kak dejatel'nostnoe sredstvo pedagogiki sinteza [Traditional Musical Instruments of Peoples of the World as Activity Means of Pedagogy of Synthesis]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*. 2015, no. 1 (9), pp. 11–24 (in Russian).

Статья поступила в редакцию 01.09.2017.
The article was received on 01.09.2017.

Овчинникова Юлия Сергеевна – кандидат культурологии, доцент кафедры сравнительного изучения национальных литератур и культур факультета иностранных языков и регионоведения
e-mail: julia.barkova@gmail.com

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
ул. Ленинские Горы, 1, Москва, Российская Федерация, 119991

Julia S. Ovchinnikova – PhD Cultural Studies, Associate Professor at the Department of Comparative Literature and Culture, Faculty of Foreign Languages and Area Studies
e-mail: julia.barkova@gmail.com

Lomonosov Moscow State University,
Leninskie Gory Street, 1, Moscow, GSP-1, Russian Federation, 119991

ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ И КЛАССИФИКАЦИОННЫЙ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ СТИЛЕЙ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ФОРТЕПИАННОГО ИСКУССТВА

А. В. Малинковская,

Российская академия музыки имени Гнесиных,
Москва, Российская Федерация, 121069

Аннотация. *В статье рассматриваются аспекты изучения феномена стиля в исполнительстве, которые сформированы и получили развитие в работах отечественных теоретиков фортепианного исполнительства. В первом разделе характеризуется интерпретационный аспект данной проблематики, констатируется, что для многих работ типично объединение стилевой тематики с широким спектром других вопросов, таких как совершенствование исполнительского мастерства, работа над музыкальным произведением, техническое развитие пианиста, использование средств выразительного исполнения и т. п. Другая общая тенденция – признание необходимости целостного подхода к исследованию и оценке искусства исполнителей, осмысление факторов, определяющих их индивидуальный облик и мастерство, включая их стилевые проявления. Подчёркивается, что общая концептуальная позиция советских музыкантов восходит к идее, высказанной академиком Б. В. Асафьевым в его теории интонации: стиль исполнения обусловлен, прежде всего, стилевыми особенностями исполняемой музыки. В центре данного раздела – характеристика воззрений на стилевую проблематику классика советской теории фортепианного искусства и методики обучения пианистов А. Д. Алексеева в его книге «Творчество музыканта-исполнителя». Методологические установки и конкретная разработка стилевых вопросов советскими музыкантами заключают в себе богатый потенциал для дальнейшего исследования отношений между индивидуальными особенностями исполнителя, функцией метода его творческой работы и выработанным стилевым комплексом, реализующим эту систему в звучании, в процессе исполнения, – таков вывод по первому разделу статьи. Во втором разделе, посвящённом классификационному аспекту в трудах отечественных исследователей, обсуждаются их подходы к проблеме типологизации исполнителей. Авторы ряда работ: Д. А. Рабинович, В. П. Чинаев, Г. М. Цыпин (как и упомянутый уже А. Д. Алексеев) – анализируют концепцию немецкого теоретика и педагога К. А. Мартинсена, используя, развивая, переосмысливая его принципы классификации исполнителей. Отмечается существенное обновление методологии изучения стилевых явлений и процессов в исполнительстве, расширение критериев стилетипологических характеристик в трудах XX – начала XXI века, отражающих особенности музыкально-культурных и образовательных процессов в мире – их глобализацию и ускорение, стремительное развитие средств и возможностей тиражирования продуктов исполнительского творче-*

ства, разрастание конкурсной практики и т. п. Появляется необходимость переосмысления некоторых устоявшихся представлений в стилевой области исполнительской теории. В качестве примера данной направленности приводится характеристика статьи А. М. Меркулова, в которой с критических позиций рассматривается концепция отечественной фортепианно-исполнительской школы как единого стилевого феномена, принципиально отличающегося от пианистических школ других стран. В заключительной части статьи намечаются пути дальнейшего развития исполнительско-стилевой проблематики, в частности высказывается авторская позиция относительно целесообразности системного объединения в изучении искусства исполнителей категорий стиль – творческий метод – индивидуально-типологический статус исполнителя.

Ключевые слова: *исполнительский стиль, аспекты изучения; принципы типологии исполнителей, метод творческой работы, индивидуально-типологический статус исполнителя.*

INTERPRETATIVE AND CLASSIFICATION ASPECTS OF THE PERFORMING STYLES STUDY IN THE WORKS OF THE RUSSIAN RESEARCHES

Augusta V. Malinkowskaya,

Gnessin Russian Academy of Music (RGMA),
Moscow, Russian Federation, 121069

Abstract. *The article presents the aspects of studying of a phenomenon of style in performance which are created and developed in works of Russian theorists of piano performance. In the first section the interpretative aspect of this problem is characterized, and it is noted that many works deal with the combination of style subject with a wide range of other questions, such as an improvement of performance mastery, a work on the piece of music, the technical development of pianist, the use of means of expressive performance, etc. Other general tendency is recognition of need of complete approach to a research and evaluation of art of performers, judgment of many factors defining his individual shape and mastery including his style manifestations. It is emphasized that the common conceptual position of the Soviet musicians goes back to the idea stated by the academician B. V. Asafyev in his intonation theory: the performance style is first of all caused by style features of the played music. The characteristic of views on a style problem of the classic of the Soviet theory of piano art and a technique of training of pianists by A. D. Alekseev in his book "Creativity of the Performing Musician" is in the center of this section. It is a conclusion of the article first section, that methodological installations and concrete developments of style questions by the Soviet musicians contain the rich potential for a further research of the relations between the specific features of the performer, the method function of his creative work and the developed style complex realizing this system in sounding and in the performance course. In the second section devoted to classification aspect in works of Russian researchers their approaches to a profiling problem of performers are discussed. Authors of a number of works like*

D. A. Rabinovich, V. P. Chinayev, G. M. Tsypin (as well as A. D. Alekseev mentioned already) analyze the concept by German theorist and teacher Carl Adolf Martienssen, using and developing and reinterpreting his principles of classification of performers. The author of article notes the essential updating of methodology of studying of the style phenomena and processes in performance, an expansion of criteria of the style typological characteristics in works during 20th and the beginnings of the 21st centuries reflecting the features of musical and cultural and educational processes in the world, their globalization and "acceleration", the rapid development of means and possibilities of replication of products of performing creativity, an expansion of competitive practice, etc. There is a need of rethinking the some settled concepts for style area of the performing theory. The characteristic of the scientific article of A. M. Merkulov in which from critical positions the concept of domestic piano and performing school as the uniform style phenomenon which essentially differs from pianistic schools of other countries is considered as an example of this orientation. Ways of further development of style performance problem are outlined in the conclusion of this publication, in particular, the author's position concerning usefulness of system combining the categories such as a style, a creative method, the individual and typological status, in study of art of performers.

Keywords: *performance style, aspects of studying; principles of typology of performers, method of creative work, individual and typological status of the performer.*

На подступах к теме...

Перед рассмотрением интерпретационного и классификационного аспектов изучения исполнительских стилей в трудах отечественных исследователей – музыкантов-педагогов – возникла необходимость пояснить читателям исходные позиции авторских рассуждений. Первую позицию – *понятийно-терминологическую* – требуется раскрыть, поскольку читатель встретится в данной статье с разными понятийными уровнями категории *стиля в исполнительстве*.

Общепринятое, широкое его понимание часто охватывает и обобщает большую совокупность признаков искусства того или иного исполнителя либо характеризует основные особенности исполнительства определённых исторических эпох, национальных или персональных школ, художественных направлений и т. п. Оно стало в какой-то степени канонизированным знаком, обладающим определённым смысловым, коммуникативным потенциалом (стиль романтизма, неофольклорный стиль, авангардный стиль, стиль школы и т. п.). Сформировавшееся и устоявшееся в историко-теоретических, эстетических истолкованиях художественных явлений и процессов, такое понимание стиля в исполнительстве активно циркулирует в практике образования исполнителей, в критических публикациях и других сферах.

Специальное толкование понятия *стиль* используется автором этих строк в изучении *категориальной триады «стиль – метод – индивидуально-типологический статус исполнителя»* [1]. Здесь стиль выступает как *компонент* названной триады, одновременно и автономный, и неотъемлемый от двух других, образующий с ними системную целостность. (В дальнейшем изложении тот или иной смысл понятия

будет ясен из контекста, а в необходимых случаях оговорён.)

Другая позиция – *методологическая*. Предпринятый автором анализ ряда трудов отечественных исследователей фортепианного искусства, в тех или иных ракурсах изучающих стилевые аспекты исполнительства (их подходов к стилевой проблематике, идей, концепций, вошедших в научный обиход), призван ответить на ряд вопросов. Назовём наиболее существенные.

В каких основных аспектах и исследовательских направлениях исполнительской теории и в каких ракурсах рассматривались ранее и в каких рассматриваются сегодня стилевые проблемы? Можно ли говорить о выработанных и устоявшихся принципах, методах исследования стилевых феноменов и процессов? Наблюдаются ли между разными подходами корреляционные связи, дающие основания говорить о парадигмальной целостности стилевого поля отечественной науки об исполнительстве? Какие обозначаются перспективы её дальнейшего развития?

В данной статье ограничимся рассмотрением исполнительской теории и направлений развития стилевой проблематики в двух аспектах – интерпретационном и классификационном.

1. Интерпретационный аспект в изучении исполнительских стилей

Интерпретационный аспект теории исполнительства (интерпретология) является одним из главенствующих в отечественной теории пианизма и тесно с нею связанной областью исполнительской педагогики. Начав формироваться в 1920–1930-х годах, в период интенсивного развития в нашей стране исполнительского музыкознания, системы музыкального образования, педагогических, методических концепций, он получает развитие в многочисленных исследованиях, монографиях, статьях, учебниках и учебных пособиях.

Прежде всего укажем на линию трудов, в которых обобщается персональный опыт выдающихся деятелей отечественного исполнительского искусства и педагогики. (Ключевыми словами в названиях таких трудов часто бывают: «*Уроки...*», «*В классе...*», «*Педагогика...*», «*Школа...*».)

Ещё одна линия – книги, статьи, посвящённые специфике исполнительства как вида музыкального искусства, исследования исполнительства в философско-эстетических, теоретических ракурсах.

Особенно многочисленными были и остаются издания методической направленности. В них освещаются принципы и методы исполнительского освоения музыкальных произведений, а также пути достижения мастерства артиста. Вклад в стилевую область теории исполнительства таких практически ориентированных трудов, сочетающих богатый эмпирический опыт с теоретическими обобщениями, весьма ценен.

Стоит отметить, что стилевые вопросы не всегда рассматриваются в специально посвящённых этому разделах работ, нередко они смыкаются с другой тематикой, *проникают в неё*, например *интегрируются* в область исполнительской техники, в анализы музыкальных произведений, в вопросы, связанные с пониманием и истолкованием авторского текста, с использованием средств выразительного исполнения, и т. п. «Растворённость» (или погружённость, «заглублённость») стилевых вопросов

в общем тематическом спектре имплицитно указывает на структурно-функциональные связи и отношения между стилевыми и другими аспектами, определяющими видовую специфику исполнительства. Так, разработка разными авторами принципов подхода к изучению исполнителем музыкального произведения как основы его художественно убедительной, «правдивой» интерпретации даёт основания для теоретического анализа *внутренней взаимообусловленности феноменов стиля и метода, механизмов их взаимодействия в творчестве исполнителя.*

Большое внимание «пишущие» исполнители и педагоги уделяют индивидуальности исполнителя, её психофизиологической, характерологической предопределённости и проявлениям в деятельности, к раскрытию её у обучающихся и последующему воспитанию творческих личностей. Всё это выводит на спектр таких теоретических проблем, как генезис музыкально-интонационного сознания и мышления исполнителя, формирование их в контексте культуры, в условиях воздействия на личность духовно-материальных, языковых реалий – исторических и современных. Изучение индивидуальных проявлений артистов сопрягается с изучением типов высшей нервной деятельности, основ индивидуально-психологического развития, что ставит проблему теоретического исследования диалектики индивидуального и типологического в процессе становления творческой личности. Стилевые аспекты, в частности, тут присутствуют (точнее сказать, просвечивают) постольку, поскольку исполнительская и педагогическая практика изобилует как примерами гармоничных, «счастливых» совпадений индивидуально-типологических свойств тех или иных артистов со стилями, стилевыми репертуарными пластами исполняемой ими музыки, так и, напротив, случаями возникновения разного рода стилевых «диссонансов». Последнее, кстати говоря, не менее интересно и даёт не меньше оснований к плодотворному исследованию, чем первое.

Обобщённое рассмотрение интерпретационного аспекта завершим обращением к весьма важному вопросу: *какие основные идеи объединяют прочерченные проблемно-тематические линии, в чём их сущностное зерно?*

Здесь просматривается восходящая к теории интонации Б. В. Асафьева проблема отношений в триаде «композитор – исполнитель – слушатель» [2]. Исходные её пункты – «первичность» композиторского и производность, «вторичность» исполнительского творчества. Соответственно, ключевой стилевой проблемой является *отношение: исполнитель – стиль исполняемого произведения (стили композиторов, исторических эпох, национальных или персональных школ, художественных направлений и т. п.).* В орбите обсуждений при этом оказались многие философско-эстетические, музыковедческие, психологические проблемы, такие как *единство объективного и субъективного, взаимосвязь формы и содержания, использование исполнителем выразительных средств в их комплексе, соответствующем стилевым особенностям сочинения.*

Из смежных областей искусства, в частности театрального, проникли в исполнительское музыкознание темы *«переживания» и «представления», интеллектуального, рационального осмысления и непосредственного чувственного, эмоционального погружения в образы, драматургию произведений.*

Изучение марксистского метода побудило некоторых авторов обсуждать

вопросы социального бытия художественной культуры, осмысливать применение метода социалистического реализма в изучении исполнительства.

Во всех этих внутренних линиях интерпретационного направления, пересекающихся, встраивающихся одна в другую, в той или иной степени обнаруживается, как уже говорилось, причастность к стилевым проблемам исполнительства. Существенно то, что они заключают в себе богатейший потенциал теоретического исследования единства и внутренней динамики отношений между *интонационным генотипом личности интерпретатора, функцией творческого метода, концептуализирующего все стороны его работы, и функцией стилевого комплекса, реализующего всю триаду в процессе исполнения, в звучании.*

А. Д. Алексеев о стилевых вопросах исполнительства. Они обсуждаются в его статье «О проблеме стильного исполнения» [3], в книгах «Творчество музыканта-исполнителя: на материале интерпретаций выдающихся пианистов прошлого и современности» [4]; «Лекционный метод обучения и пути его совершенствования» [5]. Отдельные главы двух последних посвящены проблемам «воплощения исполнителями специфики стиля композитора» (1991), «стилевой проблематике курса» «История фортепианного искусства».

Обратимся к первой монографии, в которой творческое начало в деятельности музыканта-интерпретатора изучается и с теоретических, и с методических позиций. Автор привержен широкому истолкованию понятий как стиля композитора, так и стиля интерпретатора. Стиль первого, по А. Д. Алексееву, «охватывает всю сферу музыкальных представлений композитора и их преломления в его творческой деятельности» [4, с. 64]. Что касается исполнителя, то его «способность... проникнуть в стилевую специфику произведений композитора» автор считает «наиболее концентрированным выражением его художественной индивидуальности» [Там же].

Эту позицию видный отечественный историк и теоретик исполнительства подчёркнуто противопоставляет характеристикам и оценкам явлений музыкально-исполнительского искусства «по каким-либо отдельным признакам, особенно стилевым» [Там же, с. 8]. Он критикует при этом концепцию немецкого музыканта, педагога, теоретика исполнительства К. А. Мартинсена, изложенную в его книге «Индивидуальная фортепианная техника» [6]. Следует отметить, что издание этой книги на русском языке в 1966 году ознаменовало заметный рубеж в изучении исполнительского искусства отечественными исследователями.

А. Д. Алексеев усматривает односторонность концепции Мартинсена, «неполно и схематично передающую суть изучаемых явлений» [4, с. 8], в том, что она основывается исключительно на стилетипологическом подходе. Призывая к целостному подходу, к осмыслению многих факторов, определяющих творческую индивидуальность исполнителя, автор книги «Творчество музыканта-исполнителя» включает в этот комплекс мировосприятие и психический склад исполнителя, особенности его творческой личности и артистической деятельности, как и особенности трактовки им отдельных произведений [Там же].

Таким образом, в подходе автора стилевая проблематика исполнитель-

ства погружена в общую концепцию музыкального стиля, сформировавшуюся и утвердившуюся в отечественном музыковедении во второй половине XX века. Она восходит, как было отмечено выше, к асафьевской формулировке: «Стиль в музыкальном исполнительстве – собственно “искусство внутри искусства”, то есть высокое художественное мастерство воспроизведения на основе мастерства творчества, мастерства композиторского» [7, с. 142]. Вместе с тем в русле данной концепции актуально представление о том, что исполнительское искусство является «особым аспектом проявления стиля»: «Его стилевые черты труднее определить, так как исполнительская интерпретация опирается не только на объективные данные раз и навсегда зафиксированного нотного текста. <...> В исполнительском искусстве также сочетаются индивидуальный стиль музыканта и господствующие стилевые тенденции эпохи; интерпретация того или иного произведения зависит от эстетических идеалов, мировоззрения и мироощущения художника» [8, стб. 288].

Позднее, в обсуждении книги К. А. Мартинсена с аспирантами, коллегами, в частности с автором этих строк, А. Д. Алексеев отошёл от оценки стилевого подхода немецкого автора как одностороннего и схематичного. Со временем становилось всё более ясно, что в мартинсеновской *стилетипологической* классификации исполнителей заключена и развёрнута – в непосредственной и в опосредованной (имплицитной) формах – идея неразрывной связи разных сторон исполнительского мастерства, их взаимной обусловленности. Концепция Мартинсена развивается *от одной из сторон, точнее, от «центра»* – «звукотворческой воли» исполнителя, иррациональной, обусловленной психофизическим складом индивидуума, – к «индивидуальной технике» артиста, трактуемой *целостно*: мастерство пианиста предстаёт в стилистическом единстве с поэтикой его искусства.

Мартинсеновские *стилетипологические, двойные* определения («классический-статический», «романтический-экстатический», «экспрессионистский-экспансивный») отразили обусловленность искусства исполнителей композиторским творчеством разных эпох, историческим, художественно-культурным контекстом – в идеальном «созвучии», в творчески непротиворечивом избирательном сродстве с индивидуальными духовными мирами и структурами «звукотворческой воли» артистов. К сказанному можно было бы добавить: «отразили *диалектику* этих отношений», но Мартинсен, мысливший в системе идей и представлений немецкой идеалистической философии, конечно бы, с этим не согласился.

Последующие обращения теоретиков исполнительства к книге К. А. Мартинсена дают всё более диалектичные истолкования его концепции, что будет показано нами в следующем разделе.

2. Классификационный аспект в изучении исполнительских стилей

Стоит отметить, что данное направление выросло и во многом сформировалось в русле рецензий на выступления артистов, критических публикаций, их объединении в монографиях, сборниках статей. Это обеспечило и богатство конкретных наблюдений, живую достоверность «портретов» ис-

полнителей, и возможность выхода этого эмпирического пласта исполнительского музыкознания на уровень теоретических обобщений, создав серьёзный научный потенциал для новых исследований стилевой сферы музыкального исполнительства.

Типология исполнителей, по Д. А. Рабиновичу. Среди трудов такого рода выделим двухтомник Д. А. Рабиновича под общим названием «Исполнитель и стиль» (1979–1981) [9]. Создавался же он на протяжении двух десятков лет, начиная с 1960-х годов. Первая часть издания посвящена проблемам пианистической стилистики, а основным концептуальным центром является собственно раздел «Исполнитель и стиль». Заметим, что название раздела правомерно толковать двояко: с одной стороны, как рассмотрение диалектики отношений между исполнителем и стилем исполняемой музыки, с другой – как анализ картины исполнительства в кругу исторически уже созревших и новых, современных исследователю, стилевых проблем.

Вся книга отмечена пристальным вниманием Д. А. Рабиновича, критика, публициста, к «стилевым явлениям, стилевым процессам, развернувшимся в середине нашего века и заметно изменившим облик... пианистического и дирижёрского искусства» [Там же, с. 3]. Изучение исполнительских индивидуальностей в неразрывной связи с названными общими стилевыми процессами, а также в динамике, в развитии позволило автору расширить концептуальную базу «стилевой классификации» исполнителей.

Д. А. Рабинович также проявил большой интерес к мартинсеновской типологии исполнителей – в её соотнесении с эпохальными музыкальными стилями, что стимулировало его к дальнейшей разработке проблемы *типологии исполнителей*, к расширению *индивидуально-типологических критериев* их классификации. При этом исследователь вышел за пределы ставших к тому времени чрезмерно узкими традиционных классификационных принципов, исходящих из проекции на исполнительское искусство «классического, романтического, современного» стилей.

Исследовательская программа Д. А. Рабиновича, «основанная на материалистической диалектике в области исполнительского музыкознания» [Там же, с. 4], ставит во главу угла новые реалии исполнительского искусства: «Порождённые громадными общими социально-историческими и социально-эстетическими фактами и факторами, они, отбросив в прошлое обветшавшие, изжившие себя эстетические нормы и формы воплощения, обусловили появление новой исполнительской цели, нового понимания и толкования творческих взаимосвязей между исполнителем и композитором, исполнителем и аудиторией; они содействовали нахождению новых путей творческого самовыражения исполнителей, нового репертуара; они дали себя знать не только в исполнительстве как таковом, но и в педагогике, методике, в *сфере мысли о музыкальном исполнении,* другими словами, положили начало новому этапу в развитии исполнительского музыкознания» [Там же].

Типология исполнителей Рабиновича опирается и на доставшееся от античности учение о темпераментах, на исследования И. П. Павлова, констатировавшего наличие трёх основных типов нервной системы – возбудимого, уравновешенного, тормози-

мого (с членением уравновешенного на два подтипа – оживлённого и спокойного) [9, с. 131].

Так в работе Рабиновича возникла распространившаяся в теории и практике исполнительства и педагогики (и позднее подхваченная авторами последующих работ) новая типологическая дифференциация со своими у каждого типа «доминантами»: *исполнители-виртуозы («поражать раньше, чем выражать»), артисты эмоционального типа («выражать»), рационалистичного («убеждать»), интеллектуального («постигать»), интеллектуально-лирического типа.*

Выстраивая разветвлённую классификационную систему, Рабинович не отвергает, но диалектически развивает традиционные подходы, в том числе выработанные К. А. Мартинсеном. Ценность труда отечественного теоретика в том, что он стремится раскрыть механизмы отношений между индивидуальностью исполнителя и социально-историческими факторами, культурным контекстом времени (то есть между тем, что традиционно определяется как *отношение субъективного и объективного начал* в искусстве артиста), что обращает внимание на явление «*типовых диффузий*» [Там же, с. 143], на относительность, *«зонную природу»* явлений «тип» и «стиль» [Там же]. Важно и то, что все эти явления изучаются в книге «Исполнитель и стиль» в исторической динамике.

Концепция исполнительских стилей в исследовании В. П. Чинаева. Следующей значимой вехой в теоретической разработке исполнительской стилевой проблематики стало фундаментальное исследование (докторская диссертация, защищённая в 1995 году) В. П. Чинаева «Исполнительские стили в контексте художественной культуры XVIII–XX веков (на примере фортепианного исполнительского искусства)» [10]. Главная цель исследования – «на основе широкого круга историко-фактологических и теоретических данных обосновать и доказать концепцию исполнительских стилей как явления, неразрывно связанного с универсальной эволюцией культуры и обусловленного целостным художественно-культурным контекстом» [Там же, с. 6].

Автор освещает историю исполнительства многомерно, комплексно и системно, обращаясь к огромному объёму культурно-художественных явлений и процессов, конкретных реалий искусства и анализируя их в общегуманитарном контексте в «поле взаимодействий». Исполнительский стиль учёный определяет как «систему эстетических принципов и выразительных средств, характерных для индивидуального артистического почерка или же для конкретной художественной эпохи...» [Там же]. Он указывает при этом на раскрывающуюся «перспективу взаимосвязей – от взаимодействия исполнительских и композиторских идей, обладающих в каждую эпоху своей спецификой, вплоть до философско-мировоззренческих универсалий» [Там же, с. 7].

Свою систему стилевой дифференциации и классификации исполнителей В. П. Чинаев формирует на базе критериев, исходящих из разных категориальных оснований. Такие определения, как «классицистский», «романтический», «неоромантический», исходят из традиционной историко-стилевой типологии; «патетический» стиль исполнения – характеристика, отчасти восходящая к эстетической категории «возвышенное», и одновре-

менно понятие эмоционально-психологического плана. Такие ответвления основных линий, как стили «блестящий», «миниатюристский», «салонный», коренятся в истории исполнительства и относятся к культурно-социальным условиям бытования музыки, а также к исполнительским манерам (амплуа). Определения «эмоционально-нарративный» (синоним «беллетристический»), «интеллектуально-контемплативный» тяготеют к особенностям склада художественного сознания, мышления исполнителей; «неидиоматический» (иначе – авангардистский) стиль, а также аутентичный характеризуют рассматриваемые явления с исторических позиций и восходят к методологии художественного творчества («формально-аналитический», видимо, тоже); эпический стиль – из родовой классификации в эстетике явлений искусства.

Такая многомерная система критериев охватывает, вбирает в себя исторические, культурно-социальные, художественно-аксиологические координаты. Она необходима автору как возможность соотнесения между собой применяемых в общеэстетических теориях категорий стиль, художественное направление (течение, движение). Характеризуемые исполнительские стили выступают как разные формы объективации явлений и процессов, объединённых тем, что исследователь именует «огромной сферой общего жизненного опыта», «духовными психологическими параметрами» единого культурного пространства-времени.

Таким образом, в исследовании В. П. Чинаева категория стиля в исполнительстве оказывается наиболее всеохватной, некоей метакатегорией, вмещающей и характеристики общестилевых процессов в музыкальном искусстве, и типологические их манифестации, и индивидуальные стилевые портреты-характеристики многих исполнителей.

Исполнительская техника и стиль в книге Г. М. Цыпина. Новое, интересное преломление проблемы типологизации исполнителей находим в книге Г. М. Цыпина «Исполнитель и техника» (1999) [11]. Автор – представитель старшего поколения советских теоретиков пианизма, авторитетный критик-рецензент, специалист в области исполнительской педагогики, педагогической психологии, методологии музыкально-педагогических исследований. В главе «Индивидуальные особенности технических манер и стилей (типология музыкантов исполнителей)» автор также не обходит вниманием исходные посылки типологии К. А. Мартинсена, обращаясь, как и немецкий теоретик, к области исполнительской техники.

Г. М. Цыпин выявляет именно стилетипологическую сущность мартинсеновской классификации, отмечая: «Принадлежность к тому или иному типу не только определяет художественный профиль музыканта, его технику, но и ориентирует его в сторону наиболее близких ему композиторов, стилей, репертуарных пластов в мировой музыкальной литературе» [Там же, с. 91].

Ставя во главу угла основные мартинсеновские типы – классический, романтический, экспрессионистский, автор существенно расширяет спектр факторов, влияющих на «технический облик современных артистов», анализирует их совокупное воздействие. Один из важных факторов – типы высшей нервной деятельности артистов –

рассматривается в реальном их проявлении, «в виде бесчисленного множества различных нервно-психических модификаций, что позволяет говорить, применительно к конкретному человеку, лишь о тенденциях, тяготениях к тому или иному типу, и не более того» [11, с. 95].

Подобное же стремление – уйти от однозначности, углубить, открыть внутреннюю сложность, противоречивость, казалось бы, устоявшихся представлений – заметно в рассмотрении Г. М. Цыпиным и других сторон обсуждаемой проблематики: «...В какой мере типология, предложенная К. А. Мартинсеном, соответствует реалиям музыкально-исполнительской практики?.. Не теоретизирует ли К. А. Мартинсен, сводя всё многообразие художественных индивидуальностей, весь богатейший спектр явлений и фактов, связанных с исполнительской техникой, к неким абстрактным схемам и классификациям?» [Там же, с. 93].

Задавшись этим закономерным вопросом, автор пересматривает в достаточной степени клишированное понимание эпохальных музыкальных стилей, обнаруживая примеры гипертрофии в игре отдельных пианистов тех или иных стилевых черт, обогащает традиционные представления, обнаруживая примеры проникновений признаков одних стилей в другие, и т. п. Этому во многом способствует то, что, в отличие от концепции Мартинсена, опирающейся на картину исполнительства конца XIX – первых десятилетий XX века, Г. М. Цыпин раскрывает широчайшую «многофигурную» панораму исполнительства второй половины XX века.

Современная эпоха и пришедшие с нею явления и процессы побудили Г. М. Цыпина обратить внимание и на новые факторы, далеко не всегда положительно влияющие на формирование технического мастерства пианистов и исполнителей других специальностей, вносящие коррективы в прежние его оценки. К ним относятся интенсивное и стремительное развитие грамзаписи, столь же стремительное распространение исполнительских конкурсов, имеющих к проблемам техники «самое прямое и непосредственное отношение» [Там же, с. 97].

Резюмируя содержание главы, Г. М. Цыпин отмечает в целом произошедшие в последние десятилетия «существенные изменения в общем стилевом облике музыкального исполнительства» [Там же, с. 102], в том числе заметное смещение влечений молодых исполнителей к «объективистскому» полюсу, что также в немалой степени связано с конкурсной практикой.

Перспективы дальнейшей разработки проблемы

По ходу исследования стилевых вопросов в исполнительской теории прошлого и настоящего логически неизбежно возникает необходимость выявления назревающих новых аспектов, обновления критериев анализа, оценки, классификации стилевых явлений в исполнительстве.

Пожалуй, объективно главное здесь – изучение стилевой проблематики в контексте значительно более сложной, в силу факторов глобализации и ускорения культурных процессов в мире, их «массовости» – панорамы исполнительства второй половины XX – начала XXI века. (Заметим попутно, что слово *массовая* прежде относилось в основном к «слушательским массам», ныне же можно говорить и об «исполнительских массах»,

что само по себе ни хорошо ни плохо, а является объективным следствием названных процессов.) Всё это открывает перед теоретиками исполнительства новые, актуальные исследовательские аспекты.

Следует отметить тесно сопряжённое с первой упомянутой тенденцией обращение специалистов к стилевым феноменам более масштабных, чем это было ранее, уровней. Закономерно, например, движение исследовательской мысли от изучения стилевых особенностей искусства конкретных исполнителей и объединения их в типологические группы к обсуждению в разных ракурсах, в том числе в стилевом, феномена исполнительских, исполнительско-педагогических школ. Это теоретические основы изучения школы *как явления музыкальной культуры и образования*, школа в ракурсе *инструментально-исполнительской специфики*, школа с позиций *методологических и теоретических основ* изучения этого феномена и понятия.

Новый ракурс сопряжения понятий «школа» и «стиль» представлен в недавно изданной статье А. М. Меркулова «К вопросу о стилевой специфике отечественной пианистической школы» [12], где данная проблематика обретает полемическую обострённость. Автор отмечает: «...Постоянные, на наш взгляд, неудачи в определении неповторимой духовной сущности и основных специфических черт отечественной фортепианно-исполнительской школы (“русской”, “советской”, “российской”), рассматриваемой как *единое художественное целое* и как *явление, принципиально отличное от пианистических школ других стран*, и заставляет нас задуматься о том, как и в каких условиях возникло само это понятие, как оно видоизменялось, какое содержание и кем в него вкладывалось, насколько оно правомерно, каким в разное время было к нему отношение со стороны пианистов-практиков и теоретиков пианизма, наконец, какие мнения на этот счёт высказываются в наши дни» [Там же, с. 112].

Таков программный замысел статьи А. М. Меркулова, которая по масштабности исторического охвата индивидуальных и «коллективных» стилевых проявлений в отечественном и зарубежном фортепианном исполнительстве тянет на целую монографию. Позиция автора принципиально открыта для дискуссий, как и для продолжения исследований в данном направлении. «...Задача написанного, – подчёркивает он в заключении, – не только в том, чтобы показать, что (при наличии множества уникальных школ виднейших российских пианистов-педагогов) сегодня трудно говорить об одной, единой для всех её представителей, как бы коллективной русской пианистической школе. Цель... скорее состояла в том, чтобы обратить внимание, что те, сформулированные ещё в середине XX века и критически рассмотренные выше критерии отечественной пианистической школы, которые применялись для её обобщённого определения (и которые по инерции бытуют и сейчас), ныне выглядят всё более проблематичными» [Там же, с. 132]. Повторим, что категория стиля проецируется в статье А. М. Меркулова на «специфику» столь масштабной манифестации стиля как исторически сложившаяся отечественная пианистическая культура в её сопоставлении с искусством зарубежных мастеров и школ, то есть в ещё более широком культурно-историческом пространстве.

Далее важно отметить методологическое углубление традиционного стилетипологического подхода к изучению стилевой картины исполнительства – в связи с современными достижениями в области психологии личности, психологии творчества, с разработкой методологии исследования сознания, мышления музыканта (работы М. С. Старчеус, [13; 14]; А. В. Тороповой [15; 16]).

Перспективы изучения стилевых явлений и процессов прошлого и современности видятся также в системном объединении категорий *стиля, творческого метода, индивидуально-типологического статуса исполнителя.* Разработке связанных с этим методологических подходов и стратегий посвящена статья автора этих строк [1]. В ней предпринят опыт выявления диалектики взаимосвязи названных категорий, выведения их на феноменологический уровень единства, целостности. Одна из задач – испытание «трёхгранной призмы»: стиль – метод – индивидуально-типологический статус исполнителя в действии, в частности в её проекции на внутривидовые области музыкального исполнительства, на аспекты, оставшиеся неосвещёнными, или мало освещёнными в относящейся к нашей теме литературе.

Статья написана в рамках авторского научного направления исследований «Феномен интонирования в музыкально-исполнительском искусстве и образовании».

Article is written within the author's direction of scientific researches "An intoning phenomenon in musical and performing art and education".

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Малинковская, А. В.* Категориальная триада «стиль – творческий метод – индивидуально-типологический статус» как методологическая основа изучения искусства музыканта-исполнителя [Текст] / А. В. Малинковская // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2017. – № 1 (17). – С. 13–32.
2. *Асафьев, Б. В.* Музыкальная форма как процесс. Книга вторая. Интонация [Текст] / Б. В. Асафьев // Асафьев Б. В. Избранные труды : в 5 т. Т. V. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – С. 163–276.
3. *Алексеев, А. Д.* О проблеме стильного исполнения [Текст] / А. Д. Алексеев // О музыкальном исполнительстве. – М. : Музыка, 1954. – С. 159–170.
4. *Алексеев, А. Д.* Творчество музыканта-исполнителя: на материале интерпретаций выдающихся пианистов прошлого и настоящего [Текст] / А. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1991. – 104 с.
5. *Алексеев, А. Д.* Лекционный метод обучения и пути его совершенствования (на материале курса «История фортепианного искусства») [Текст] : монография-пособие для педагогов и студентов высших учебных заведений / А. Д. Алексеев. – М. : Российская академия музыки им. Гнесиных, 1995. – 72 с.
6. *Мартинсен, К. А.* Индивидуальная фортепианная техника: на основе звукотворческой воли [Текст] / К. А. Мартинсен ; пер. с нем. В. Л. Михелис ; ред. и примеч., вступ. ст. Г. М. Когана. – М. : Музыка, 1966. – 220 с.
7. *Асафьев, Б. В.* (Игорь Глебов). Путеводитель по концертам (Словарь наиболее необходимых терминов и понятий) [Текст] / Б. В. Асафьев. – Изд. 2-е. – М. : Советский композитор, 1978. – 200 с.
8. *Царёва, Е. М.* Стиль музыкальный [Текст] / Е. М. Царёва // Музыкальная энциклопедия. – Т. 5. – М. : Советская энциклопедия, 1981. – Стб. 281–289.

9. *Рабинович, Д. А.* Исполнитель и стиль [Текст] / Д. А. Рабинович. – Вып. 1. – М. : Советский композитор, 1979. – С. 103–313.
10. *Чинаев, В. П.* Исполнительские стили в контексте художественной культуры XVIII–XX веков (На примере фортепианного исполнительского искусства) [Текст] : автореф. дис. … д-ра искусствоведения (17.00.02. – Музыкальное искусство) / В. П. Чинаев. – М. : 1995. – 48 с. – На правах рукописи.
11. *Цыпин, Г. М.* Исполнитель и техника [Текст] : учеб. пособие для студ. муз.-пед. фак. и отделений высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Цыпин. – М. : Академия, 1999. – 192 с.
12. *Меркулов, А. М.* К вопросу о стилевой специфике отечественной пианистической школы [Текст] / А. М. Меркулов ; [науч. тр. Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского ; кафедра истории и теории исполнительского искусства] // Фортепианная культура России: история и современность : сборник статей и материалов. – М. : НИЦ «Московская консерватория», 2016. – С. 112–132.
13. *Старчеус, М. С.* Слух музыканта. Кн. 1. [Текст] / М. С. Старчеус ; Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского ; Проблем. науч.-исслед. лаб. музыки и муз. образования. – М. : Изд-во Московской гос. консерватории им. П. И. Чайковского, 2003. – 640 с. – (Серия «Психология: о музыкантах, для музыкантов»).
14. *Старчеус, М. С.* Личность музыканта [Текст] / М. С. Старчеус ; Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского ; Проблем. науч.-исслед. лаб. музыки и муз. образования. – М. : Изд-во Московской гос. консерватории им. П. И. Чайковского, 2012. – 848 с. – (Серия «Психология: о музыкантах, для музыкантов»).
15. *Торопова, А. В.* Интонирующая природа психики [Текст] / А. В. Торопова. – М. : Ритм, 2013. – 340 с.
16. *Торопова, А. В.* Феномен интонирования в генезисе музыкально-языкового сознания [Текст] : автореф. дис. … д-ра психол. наук / А. В. Торопова. – М., 2015. – 43 с.

REFERENCES

1. Malinkovskaya A. V. Kategorial'naya triada "stil' – tvorcheskij metod – individual'no-tipologicheskij status kak metodologicheskaya osnova izucheniya iskusstva muzykanta-ispolnitelya" [Category triad "Style – the Creative method – the Individual and typological status as a methodological basis of studying of art of the performing musician"]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*, 2017, no. 1 (17), pp. 13–32 (in Russian).
2. Asaf'ev B. V. Muzykal'naya forma kak protsess. Kn. 2. Intonatsiya [Musical form as process. Book 2. Intonation]. Asaf'ev B. V. *Izbrannye trudy* [Selected works]. Vol. 5. Moscow, AN SSSR Publ., 1957, pp. 163–276 (in Russian).
3. Alekseev A. D. O probleme stil'nogo ispolneniya [On the problem of style in performance]. Alekseev A. D. *O muzykal'nom ispolnitel'stve* [About the musical performance]. Moscow, Muzyka Publ., 1954, pp. 159–170 (in Russian).
4. Alekseev A. D. *Tvorchestvo muzykanta-ispolnitelya: na materiale interpretatsij vydayushchihsya pianistov proshlogo i nastoyashchego* [Creation of the performing musician: on material of interpretations of past and present outstanding pianists]. Moscow, Muzyka Publ., 1991. 104 p. (in Russian).
5. Alekseev A. D. *Lektsionnyj metod obucheniya i puti ego sovershenstvovaniya (na materiale kursa "Istoriya fortepiannogo iskusstva")* [Lecture method of training and way of its improvement (On material of the course "History of Piano Art")]. Moscow, Rossijskaya akademiya muzyki im. Gnesinyh Publ., 1995. 72 p. (in Russian).
6. Martienssen K. A. *Individual piano equipment: on the basis of sound creative will* [Die individuelle Klaviertechnik, 1930]. Translation from German by V. L. Mihelis. (Russ. ed.: G. M. Kogan. *Individual'naya fortepiannaya tekhnika*: *na osnove zvukotvorcheskoj voli*. Moscow, Muzyka Publ., 1966. 220 p. (in Russian).
7. Asaf'ev B. V. (Igor' Glebov). *Putevoditel' po kontsertam (Slovar' naibolee neobhodi-*

myh terminov i ponyatij) [Guide to concerts (Dictionary of the most necessary terms and concepts)]. 2nd ed. Moscow, Sovetskij kompozitor Publ., 1978. 200 p. (in Russian).
8. Tsaryova E. M. Stil' muzykal'nyj [Musical style]. *Muzykal'naya entsiklopediya* [Music Encyclopedia]. Vol. 5. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1981, column 281–289 (in Russian).
9. Rabinovich D. A. *Ispolnitel' i stil'* [Performer and style]. Issue 1. Moscow, Sovetskij kompozitor Publ., 1979, pp. 103–313. (in Russian).
10. Chinaev V. P. *Ispolnitel'skie stili v kontekste hudozhestvennoj kul'tury XVIII–XX vekov (Na primere fortepiannogo ispolnitel'skogo iskusstva)* Extended abstract of Doctoral dissertation (Arts). [Performing styles in the context of the art culture of the XVIII–XX centuries (On the example of piano performing art)]. Moscow, 1995. 48 p. (unpublished) (in Russian).
11. Tsypin G. M. *Ispolnitel' i tekhnika* [Performer and technology]. Moscow, Akademiya Publ., 1999. 192 p. (in Russian).
12. Merkulov A. M. K voprosu o stilevoj spetsifike otechestvennoj pianisticheskoj shkoly [To a question of style specifics of domestic pianistic school]. *Nauch. trudy Moskovskoj gosudarstvennoj konservatorii im. P. I. Chajkovskogo "Fortepiannaya kul'tura Rossii: istoriya i sovremennost': sbornik statej i materialov"* [Proc. of the Moscow State Tchaikovsky Conservatory "Piano Culture of Russia: history and modernity: collection of articles and materials"]. Moscow, NITS "Moskovskaya konservatoriya" Publ., 2016, pp. 112–132 (in Russian).
13. Starcheus M. S. *Sluh muzykanta. Kn. 1* [Hearing of the musician. Book 1]. Moscow, Moskovskaya gos. konservatoriya im. P. I. Chajkovskogo Publ., 2003. 640 p. (Series "Psihologiya: o muzykantah, dlya muzykantov"). (in Russian).
14. Starcheus M. S. *Lichnost' muzykanta* [Identity of the musician. Moscow, Moskovskaya gos. konservatoriya im. P. I. Chajkovskogo Publ., 2012. 848 p. (Series "Psihologiya: o muzykantah, dlya muzykantov"). (in Russian).
15. Toropova A. V. *Intoniruyushchaya priroda psihiki* [The intoning mentality nature]. Moscow, Ritm Publ., 2013. 340 p. (in Russian).
16. Toropova A. V. *Fenomen intonirovaniya v genezise muzykal'no-yazykovogo soznaniya* [Intoning phenomenon in the genesis of musical and language thinking]. Extended abstract of Doctoral dissertation (Psychology). Moscow, 2015. 43 p. (in Russian).

Статья поступила в редакцию 26.08.2017.
The article was received on 26.08.2017.

Малинковская Августа Викторовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики, профессор
e-mail: malinkowskaya.avgusta@yandex.ru

Российская академия музыки имени Гнесиных,
ул. Поварская, д. 30–36, Москва, Российская Федерация, 121069

Augusta V. Malinkowskaya – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Methodology, Professor
e-mail: malinkowskaya.avgusta@yandex.ru

Gnessin Russian Academy of Music (RGMA),
Povarskaya Street, 30–36, Moscow, Russian Federation, 121069

ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В МУЗЫКЕ: ВОПРОСОВ БОЛЬШЕ, ЧЕМ ОТВЕТОВ

Г. М. Цыпин,

Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке,
Москва, Российская Федерация, 123060

Аннотация. *В статье рассматриваются проблемы, связанные с программой общеразвивающего обучения в детских музыкальных школах и детских школах искусств. Отмечаются различия между двумя основными программами, действующими сегодня в системе начального музыкального образования, – предпрофессиональной и общеразвивающей. Если первая из них ставит целью выявление одарённых детей и их подготовку к получению профессионального образования в области музыкального искусства, то вторая нацелена на общехудожественное развитие обучающихся, на формирование их вкусов, эстетических запросов и потребностей. В статье констатируется факт, что поскольку цели и задачи этих программ различны, то различными должны быть и методологические подходы, обеспечивающие их реализацию. Практика свидетельствует, что более успешно решаются задачи, относящиеся к предпрофессиональному направлению в музыкальном воспитании и образовании. Менее благополучной выглядит ситуация, связанная с общеразвивающими, художественно-просветительскими аспектами в работе. В частности, отсутствуют давние и прочные традиции, которые на протяжении многих десятилетий складывались в сфере профессионального музыкального воспитания и образования. Нет проверенных эффективных методологических подходов, апробированных в ходе учебно-воспитательной деятельности, способных обеспечить необходимую результативность занятий. В статье обращается внимание на наиболее значительные работы, посвящённые вопросам развивающего обучения, а потому способные оказать практическую помощь педагогам. Упоминаются в этой связи труды таких авторов, как Л. А. Баренбойм, Г. М. Коган и др. Затрагиваются проблемы, имеющие отношение к выявлению и диагностике музыкальных способностей детей и подростков. Рассматривается сложный, многоуровневый комплекс вопросов, относящихся к распределению учащихся на обучение по предпрофессиональной и общеразвивающей программам. Важным с точки зрения эффективности музыкальных занятий является вопрос о конкретных приёмах и способах учебно-образовательной работы. В этой связи указывается метод так называемого эскизного разучивания музыкальных произведений. Приводится ряд достоинств, присущих этому методу, причём именно в развивающем обучении. Материалы статьи не исчерпывают проблем, связанных с общеразвивающим обучением. Отсюда и констатация факта, что вопросов в данном случае больше, чем ответов. Автор надеется, что рассмотрение тематики, фигурирующей в статье, получит продолжение в работах специалистов соответствующего профиля.*

Ключевые слова: *развивающее обучение, предпрофессиональная программа, музыкальные способности, музыкально-педагогические традиции, методика обучения.*

GENERAL DEVELOPMENTAL LEARNING IN MUSIC: MORE QUESTIONS THAN ANSWERS

Gennady M. Tsypin,

Moscow State Institute of Music named after A. G. Schnittke,
Moscow, Russian Federation, 123060

Abstract. *In the article the issues concerning the programs of general knowledge education in children's music schools and children schools of art are considered. The difference between two general programs, which are used today in the system of primary musical education (pre-professional and general education) is noted. While the first of them is aimed at finding talented children and training for getting professional education in the sphere of musical art, the second program is directed at the formation of general artistic development of the students, at the formation of their tastes, aesthetic claims and needs. In the article is stated that as far as the aims and objects of the programs are different, the methodological approaches providing realization should be different too. The practice testifies that the issues related to the pre-professional area of musical education are addressed more successfully. Less trouble-free is the situation related to the general knowledge education, artistic-educational aspects in the work of children music schools and children schools of art. In this field there are no ancient and strong traditions which have been forming during decades in the sphere of professional musical education and upbringing. There are no proved and effective methodological approaches, time-tested during educational and upbringing activities, able to provide the necessary resulting quality of the studies. The article turns the attention to the most prominent works, dedicated to the problems of developing education and thus able to help the teachers working in children's music schools and children's schools of art. In view of this the works of such authors as L. A. Barenboim, G. M. Kogan are mentioned. The problems related to discovering and diagnostics of musical skills of the children and teenagers are touched. The article analyzes the complicated and multilevel set of issues related to the distribution of the students of children's music schools and children's schools of art to the training in pre-professional and general knowledge education programs. From the point of view of the effectiveness of musical studies the question of concrete actions and methods of educational activity is very important. In view of this in the article the method of so called sketchy learning of musical works is mentioned. The values of this method are underlined, notably in developing education. Indeed the article doesn't cover all problems, connected with general knowledge education. Hence the statement of the fact that in this sphere there are more questions than answers. The author expects that the consideration of the subject of the article will be continued in the works of the specialists of correspondent area of expertise.*

Keywords: *developing education, pre-professional training, musical skills, musical and pedagogical traditions, the methods of education.*

Введение в проблему

В последние годы нередко приходится слышать, что серьёзных коррективов требует весь методологический спектр учебно-образовательных взаимодействий учителя и ученика. Как учить – размышления и споры на эту тему велись и, видимо, будут вестись до тех пор, пока существует сама эта профессия – учить. Что же касается коррективов, по поводу которых чаще всего и возникают споры, то об их необходимости говорят сегодня представители различных педагогических сообществ. Не составляют исключения и музыканты. Последние сосредоточиваются обычно либо на проблемах профессионального музыкального образования (которых, как свидетельствует практика, более чем достаточно), либо на задачах, стоящих перед учителями детских музыкальных учебных заведений – детских музыкальных школ (ДМШ) и детских школ искусств (ДШИ) (где проблем не меньше, если не больше). А поскольку корни любых проблем следует искать прежде всего в системе начального воспитания и образования, обратимся к ней.

В настоящее время в рамках этой системы реализуются две программы – предпрофессионального и общеразвивающего образования. Первая из них, по замыслу её авторов, создана «в целях выявления одарённых детей в раннем возрасте, создания условий для их художественного образования и эстетического воспитания, приобретения ими знаний, умений, навыков в области выбранного вида искусств, опыта творческой деятельности и осуществления их подготовки к получению профессионального образования в области искусств» [1, с. 84].

Вторая программа, как следует из её названия, ставит своей целью удовлетворение индивидуальных потребностей детей и подростков в области музыкальной культуры и искусства. Программа сориентирована на формирование вкусов, интересов, эстетических запросов широкого круга людей, на оптимизацию их времяпрепровождения в свободные от других занятий часы.

Достаточно даже беглого ознакомления с вышеупомянутыми программами, чтобы убедиться, что у них во многом разные цели и задачи, из чего следует, что и реализовываться они должны тоже по-разному, на основе различных методологических подходов.

Практика показывает, что обычно более успешно решаются задачи в области предпрофессионального образования. Нетрудно догадаться почему. Есть существенные различия (или должны быть, во всяком случае) между обучающимися на предпрофессиональном и общеразвивающем отделениях. На первом из них учатся, как правило, дети и подростки более одарённые, «профпригодные», если воспользоваться терминологией, распространённой среди педагогов-музыкантов. Разумеется, и здесь, на предпрофессиональных отделениях, могут встретиться учащиеся, обладающие различными, более или менее заметными музыкальными способностями. И всё же тот факт, что ребёнок зачислен на предпрофессиональное отделение, говорит сам за себя (так, по всей видимости, должно быть по логике вещей).

И ещё одно обстоятельство, не менее (если не более) важное. На предпрофессиональном отделении работают педагоги, которые в основном за-

нимаются привычным, хорошо известным им делом, опираются на давние традиции, сложившиеся в их профессии. Их главная задача – дать обучающемуся профессиональную подготовку, достаточную для поступления в среднее специальное учебное заведение, чем определяются содержание и формы их деятельности. При этом педагоги имеют возможность обращаться в своей практической деятельности к многочисленным руководствам, сориентированным на обучение в классе фортепиано (например, А. Д. Алексеева [2], С. М. Майкапара [3]); методическим рекомендациям, представленным в сборниках статей, посвящённых фортепианной педагогике [4; 5], и т. п.

Иная ситуация складывается на общеразвивающем отделении. Сама идея создания таких отделений в ДМШ и ДШИ, безусловно, актуальна, и ничего, кроме одобрения и поддержки, она вызвать не может. Ибо задача музыкальных учебных заведений готовить не только тех, кто, возможно, в дальнейшем станет выходить на сцены концертных залов, но и тех, кто будет заполнять эти залы... Первое без второго просто не имеет смысла.

Однако актуальность идеи – это одно, а её реализация на практике – это уже другое. В области общеразвивающего обучения нет тех проверенных временем традиций, которыми располагает так называемая предпрофессиональная педагогика музыкального образования. Нет и чётких методологических ориентиров – кого и как учить, какова здесь специфика педагогических воздействий, как оценивать эффективность проделанной работы. А потому учат зачастую, опираясь на знакомые, привычные способы преподавательской деятельности. Но они, естественно, далеко не всегда срабатывают должным образом...

Как следствие этого, перед педагогами встаёт вопрос: так что же понимать под общеразвивающим или, проще говоря, развивающим обучением?

Развивающее обучение как феномен педагогики музыкального образования

Предпринято немало попыток определить понятие *развивающее обучение*, обосновать его дефиницию. Распространено, в частности, толкование, согласно которому развивающим является обучение, ориентированное на всестороннее, универсальное развитие учащегося, на расширение его тезауруса, на обогащение его внутреннего мира, его духовной среды. При этом «каждый воспитываемый и образовываемый индивид должен и получать эстетические знания, и погружаться в такую эстетизируемую среду, в которой бы не только формировались, но и закреплялись, развивались его интерес и потребность в (его) профессии...» [6, с. 125]

Из числа работ музыкантов-педагогов на эту тему следует в первую очередь упомянуть публикацию Л. А. Баренбойма «О гармоничном развитии личности» [7]. Много важных мыслей было высказано в этой связи Г. М. Коганом, в частности, в его известном очерке «Музыкальное исполнительство и его проблемы» [8].

Что же требуется педагогу для решения вышеперечисленных задач? Прежде всего, разумеется, ему необходимо самому обладать – и на достаточно высоком уровне – всеми теми качествами и свойствами, которые должны быть сформированы у его учеников.

Примеры подобного рода можно найти и в российской, и в зарубежной педагогике музыкального образования. На память приходит имя Г. Г. Нейгауза, уроки которого являли собой, по отзывам современников, нечто вроде энциклопедии музыкальной культуры и искусства. Позиции, отражающие его понимание роли и задач педагога-музыканта, представлены в книге «Об искусстве фортепианной игры» [9]. Большим мастером развивающей педагогики, по признанию музыкантов-педагогов, была А. Д. Артоболевская.

Обратившись к иностранцам, нельзя не вспомнить А. Корто, сформулировавшего в одном из выступлений своё кредо педагога-музыканта: «Мы хотим привить нашим ученикам возможно более широкую музыкальную культуру, подготовить их к вступлению в жизнь воодушевлёнными для прекрасной деятельности, состоящей в передаче от одного поколения к другому величественного светоча нашего искусства» [10, с 221].

О готовности ДМШ и ДШИ к работе по программам общеразвивающего образования

Можно ли утверждать, что российские детские музыкальные школы и детские школы искусств располагают сегодня достаточным количеством специалистов в области развивающего обучения? Трудно сказать. С уверенностью можно утверждать, пожалуй, лишь то, что методики обучения, стержнем которой было бы именно всестороннее, универсальное развитие учащегося, практически не существует. А если она и существует как «индивидуальный проект», то скорее в порядке исключения, нежели правила...

Уместно заметить в данной связи, что сегодня, помимо отсутствия надёжных и достаточно эффективных методологических подходов к развитию учащихся-музыкантов в ходе обучения, нет и общепризнанных, доказавших свою обоснованность подходов к организации и структуре учебно-воспитательного процесса на отделениях, реализующих общеразвивающую программу в области музыкального искусства.

Взять, скажем, практику зачисления ребёнка на обучение по общеразвивающей программе. В некоторых ДМШ и ДШИ это делается в соответствии с пожеланиями родителей. В других случаях решение принимает учебное заведение. Бывает, что исходят при этом из результатов приёмных экзаменов. Напел ребёнок какой-нибудь простенький мотив, простучал элементарный ритмический рисунок – и этого достаточно, чтобы рекомендовать его на обучение по общеразвивающей или предпрофессиональной программе. И это несмотря на тот хорошо известный факт, согласно которому природные данные учащегося можно определить – с той или иной степенью достоверности – не ранее чем через три-четыре года обучения. А подчас и более того.

Слишком много факторов, характеризующих ученика и его природные возможности, выявляется лишь со временем, на основе достаточно продолжительного срока общения с ним. И уж никак нельзя судить о профпригодности ученика по тем скупым данным, которыми располагают экзаменаторы, пообщавшись накоротке с ребёнком в ходе приёмных испытаний. Серьёзная научная аргументация этого положения приведена в кандидат-

ской диссертации Е. М. Пилковой «Диагностирование музыкальных способностей ребёнка на раннем этапе обучения (на материале учебной работы с учащимися младших классов ДМШ) [11].

Далее. Практически во всех ДМШ и ДШИ учебные дисциплины на общеразвивающем отделении являются производными от их аналогов на предпрофессиональном отделении. Разница лишь в том, что этих дисциплин меньше по количеству и объём их сравнительно невелик. Среди них можно встретить и музыкально-исполнительские, и историко-теоретические дисциплины, что представляется вполне логичным, поскольку и собственноручное музицирование на каком-либо инструменте, и ознакомление с музыкально-теоретической и исторической информацией – всё это вполне органично и естественно вписывается в концепцию общеразвивающего обучения, в её практический ракурс.

Но проблема тут не только в том, чтобы упростить содержание и форму музыкальных дисциплин, сделать их более привлекательными для детей и подростков. Важно продемонстрировать обучающимся внутренние взаимосвязи между этими дисциплинами, между ними и музыкальными произведениями, которые разучиваются в исполнительских классах, и, что ещё важнее, между музыкой и окружающим миром. Общеразвивающее обучение только тогда выполнит стоящие перед ним задачи, когда учащиеся получат достаточно полное представление о художественных стилях, об их месте и роли в истории искусства, о стилевой атрибутике, объединяющей музыку и литературу, музыку и театр, музыку и изобразительное искусство...

Могут заметить, и вполне резонно, что аналогичные задачи стоят и на предпрофессиональном отделении. Это действительно так, из чего следует, что педагоги, работающие на предпрофессиональном и общеразвивающем отделениях, должны ясно осознавать не только в чём различие между ними, но и что у них общего.

Теперь вопрос, ответы на который в педагогической среде могут не совпадать. Нужны ли контрольно-экзаменационные мероприятия на общеразвивающих отделениях, в частности такие, которые связаны с публичным исполнением музыки (пение, игра на том или ином музыкальном инструменте).

Аргументы могут приводиться как «за», так и «против». Конечно, сам факт наличия таких мероприятий заставляет более серьёзно и ответственно относиться к занятиям. Но, с другой стороны, нельзя не принимать во внимание, что некоторые учащиеся испытывают паническое состояние перед публичными выступлениями, а обучение в музыкальных учебных заведениях, согласно давним традициям, так или иначе связано с подобными выступлениями (в частности, на разного рода зачётно-экзаменационных мероприятиях).

Так, может быть, нет смысла обязывать всех детей и подростков, в частности обучающихся по общеразвивающим программам, проходить через подобные испытания?

Существуют разные точки зрения на этот счёт. Например, Е. И. Гудова, один из наиболее авторитетных и компетентных специалистов в области педагогики музыкального образования, полагает, что проходить через публичные выступления должны практически все обучающиеся в ДМШ и ДШИ.

Ибо исполнение музыки на открытых показах даёт то, чего не способен дать учащемуся ни один другой вид музыкальной деятельности. Это может не всегда осознаваться, но суть дела от этого не меняется[1].

Могут быть, впрочем, и другие подходы к проблеме. Выступать на людях, будь то контрольно-экзаменационные мероприятия или открытые, публичные концерты, – прямой долг и обязанность обучающихся по предпрофессиональным программам ДМШ и ДШИ. Там каждый ученик – будущий пианист, скрипач, вокалист, дирижёр-хоровик и т. д. – должен уметь исполнять музыку в присутствии слушателей. В противном случае ему придётся менять специальность. У обучающихся же по общеразвивающим программам ситуация иная, а значит, и вопрос о публичных выступлениях должен решаться иначе.

Ну что ж, если бы не было разных подходов и точек зрения, если бы не возникали дискуссии и обмены мнениями, что тогда осталось бы от творческого подхода в педагогике? Да и от неё самой?

Нужен компетентный, нешаблонный подход и ещё к одной проблеме, имеющей близкое отношение к обучению по общеразвивающей программе. Речь идёт о так называемом эскизном разучивании музыкальных произведений.

Термин «эскиз» из числа хорошо известных, встречающихся в различных видах искусства. Не составляет исключения и музыкальное исполнительство [12, с. 35]. Представим, что в ходе работы над произведением музыкантом решены в основном художественно-творческие и технические проблемы, однако к публичному, концертному исполнению произведение ещё не готово. Причины разные: не проведена завершающая шлифовка материала, не доработаны кое-какие детали, подводит иной раз память исполнителя, не было обычных в таких случаях репетиций и т. п. Хотя в целом, повторим, основные задачи решены.

Преимущество эскизной формы работы, о которой идёт речь, очевидно: существенно сокращаются сроки работы над произведением. И это главное. Отсутствие завершающего этапа даёт учащемуся определённый выигрыш во времени, предоставляя возможность поработать над другими произведениями, увеличить багаж пройденного, выйти к новым репертуарным рубежам.

Говоря о позитивных аспектах метода эскизов, нельзя, однако, игнорировать мнение тех, кто полагает, что этот метод при недостаточно строгом и квалифицированном его применении может обернуться неряшливостью в обработке музыкального материала, чего, естественно, допускать нельзя. Но, во-первых, при недостаточно строгом и неквалифицированном применении любой метод работы может привести к непредсказуемым последствиям. Не откажемся же мы от чтения музыки с листа, хотя и в этом случае, как правило, не обходится без некоторой неряшливости в игре. Во-вторых, повторим, что обращение к исполнительским эскизам позволяет учащемуся вовлечь в работу больше разного рода музыкальных материалов, больше узнать, освоить, опробовать на практике. А это фактор, значение которого трудно переоценить, тем более в плане развивающего обучения.

[1] Из личной беседы автора с Е. И. Гудовой.

Заключение

И по проблемам музыкальных эскизов, и по другим проблемам могут высказываться различные суждения и мнения. В этой связи хотелось бы в заключение сказать следующее.

При введении в музыкально-образовательную практику дополнительных общеразвивающих программ музыкальным учебным заведениям была предоставлена значительная свобода в их реализации. И это можно только приветствовать. Действительно, не часто нашими вышестоящими структурами даётся право учебным заведениям на реальную свободу действий в сфере образования. Возможно, по этой причине или вследствие сложности общеразвивающего обучения как такового, но вскоре во многих ДМШ и ДШИ создалась ситуация, которую один из преподавателей-практиков определил совершенно точно: «вопросов значительно больше, чем ответов». К примеру: как оптимизировать, сделать более обоснованной процедуру распределения детей и подростков на обучение по предпрофессиональным и общеразвивающим программам? На каком возрастном этапе обучающегося и при каких условиях появляется возможность (пусть только возможность) уйти от нередких ошибок и просчётов в этом отношении? Насколько обоснованна установка на трёх-четырёхлетний срок обучения по общеразвивающей программе? И разве не имело бы смысла несколько увеличить (разумеется, при согласии обучающегося и его близких) этот срок? Чем руководствоваться при определении содержания и форм контрольно-проверочных мероприятий (зачётов, экзаменов) на общеразвивающих отделениях ДМШ и ДШИ?

И, наконец, главное: как учить, на какие приёмы и способы работы опираться, учитывая принципиальные различия в специфике и общей направленности двух программ? Заметим к слову, что от молодых людей, вспоминающих свои годы обучения, нередко слышишь, что им запомнилось в основном не то, чему их учили, а то, как учили...

Количество вопросов, причём достаточно существенных, могло бы быть увеличено. Думается, что вышестоящие структуры, в ведении которых находятся детские музыкальные учебные заведения, поступили бы правильно, организовав широкое и представительное обсуждение вопросов, относящихся к реализации общеразвивающей концепции в области музыкального искусства.

Могут сказать, что обсуждения такого рода уже проводились. Но ведь вопросы, оставшиеся без ответов, сохранились. Не исключено, что за прошедшее время их могло стать больше.

Знаменитому пианисту и композитору Ференцу Листу приписывают примечательный афоризм: «Ничего ещё не сделано, пока что-то ещё остаётся сделать...» При всей парадоксальности этого высказывания доля правды в нём есть. И этого уже достаточно, чтобы со всей серьёзностью отнестись к вышесказанному.

Статья выполнена в рамках проблематики, рассматриваемой в авторской научной школе «Развивающее обучение в теории и методике преподавания музыки».

Article is written within the substance of the author scientific school "The developing training in the theory and the methodology of teaching music".

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании в Российской Федерации [Текст] // Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012) [Электронный ресурс]. – URL: https://duma.consultant.ru/documents/1646176?items=1&page=12 (дата обращения: 15.08.2017).
2. *Алексеев, А. Д.* Методика обучения игре на фортепиано [Текст] / А. Д. Алексеев. – Изд. 3-е, доп. – М. : Музыка, 1978. – 286 с.
3. *Майкапар, С. М.* Музыкальное исполнительство и педагогика. Из неизданных трудов [Текст] / С. М. Майкапар. – Челябинск : Music Production International, 2006. – 224 с.
4. Как научить играть на рояле? [Текст] / сост. С. В. Грохотов. – М. : Классика-XXI, 2006. – 220 с.
5. Путь к совершенству. Диалоги, статьи и материалы о фортепианной технике [Текст] / сост. С. Стуколкина. – СПб. : Композитор, 2007. – 392 с.
6. *Киященко, Н. И.* Эстетика – философская наука [Текст] : учеб. пособие / Н. И. Киященко. – М. ; СПб. ; Киев : Издательский дом «Вильямс», 2005. – 588 с.
7. *Баренбойм, Л. А.* О гармоничном развитии личности [Текст] / Л. А. Баренбойм // Л. А. Баренбойм. Музыкальная педагогика и исполнительство. – М. ; Л. : Музыка, Ленингр. отделение, 1974. – С. 304–307.
8. *Коган, Г. М.* Музыкальное исполнительство и его проблемы [Текст] / Г. М. Коган // Г. Коган. Избранные статьи. – М. : Советский композитор, 1972. – С. 5–30.
9. *Нейгауз, Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога [Текст] : учеб. пособие / Г. Г. Нейгауз. – Изд. 5-е. – М. : Лань, 2017. – 256 с.
10. *Корто, А.* О фортепианном искусстве [Текст] / А. Корто ; ред., пер. с фр. и коммент. Я. Мильштейна. – М. : Музыка, 1965. – 364 с.
11. *Пилкова, Е. М.* Диагностирование музыкальных способностей ребёнка на раннем этапе обучения (на материале учебной работы с учащимися младших классов ДМШ) [Текст] : дис. … канд. пед. наук (13.00.02) / Е. М. Пилкова. – М., 2012. – 152 с.
12. Вопросы фортепианной педагогики [Текст]: сб. статей / ред. В. Натансон. – Вып. 3. – М. : Музыка, 1971. – 192 с.

REFERENCES

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii [On education in the Russian Federation]. *Federal law of 29 December 2012 No. 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii"* (was passed GD FS RF 21 December 2012). Available at: https://duma.consultant.ru/documents/1646176?items=1&page=12 (accessed: 15 August 2017) (in Russian).
2. Alekseev A. D. *Metodika obucheniya igre na fortepiano* [Methodology of training in playing a piano]. 3rd ed. Moscow: Muzyka Publ., 1978. 286 p. (in Russian).
3. Majkapar S. M. *Muzykal'noe ispolnitel'stvo i pedagogika. Iz neizdannyh trudov* [Musical performance and pedagogy. From unpublished works]. Chelyabinsk: Music Production International Publ., 2006. 224 p. (in Russian).
4. *Kak nauchit' igrat' na royale?* [How to teach to play grand piano?]. Compiler S. V. Grohotov. Moscow: Klassika-XXI Publ., 2006. 220 p. (in Russian).
5. *Put' k sovershenstvu. Dialogi, stat'i i materialy o fortepiannoj tekhnike* [Way to perfection. Dialogues, articles and materials about the piano artwork]. Compiler S. Stukolkina. St. Petersburg: Kompozitor Publ., 2007. 392 p. (in Russian).
6. Kiyashchenko N. I. *Estetika – filosofskaya nauka* [An aesthetics – philosophical science]. Moscow; St. Petersburg; Kiev: Williams Publ., 2005, 588 p. (in Russian).
7. Barenbojm L. A. O garmonichnom razvitii lichnosti [About harmonious development of the personality]. Barenbojm L. A. *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo* [*Musical Pedagogy and Performance]*. Moscow; Leningrad: Muzyka Publ., 1974, pp. 304–307 (in Russian).
8. Kogan G. M. Muzykal'noe ispolnitel'stvo i ego problemy [Musical performance and its problems]. Kogan G. *Izbrannye stat'i* [Selected articles]. Moscow: Sovetskij kompozitor Publ., 1972, pp. 5–30 (in Russian).

9. Nejgauz G. G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry. Zapiski pedagoga* [About art of a piano play. Teacher's notes]. 5th ed. Moscow: Lan' Publ., 2017. 256 p. (in Russian).
10. Cortot A. *O fortepiannom iskusstve* [About the piano art]. Ed., transl. from French and comments by J. Milstein. Moscow: Muzyka Publ., 1965. 364 p. (in Russian).
11. Pilkova E. M. *Diagnostirovanie muzykal'nyh sposobnostej rebyonka na rannem etape obucheniya (na materiale uchebnoj raboty s uchashchimisya mladshih klassov DMSH)* [Diagnosing of musical abilities of the child at an early grade level (on study material with pupils of elementary grades of Children's Music School)]. PhD dissertation (Pedagogy). Moscow, 2012, 152 p. (in Russian).
12. *Voprosy fortepiannoj pedagogiki* [Questions of piano pedagogy]. Collection of articles. Ed. V. Natanson. Issue 3. Moscow: Muzyka Publ., 1971, 192 p. (in Russian).

Статья поступила в редакцию 30.08.2017.
The article was received on 30.08.2017.

Цыпин Геннадий Моисеевич – доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, главный научный сотрудник, профессор кафедры философии, истории, теории культуры и искусства, заслуженный работник Высшей школы РФ, член Союза композиторов России
e-mail: gmcip@yandex.ru

Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке,
ул. Маршала Соколовского, 10, Москва, Российская Федерация, 123060

Tsypin Gennady M. – Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Arts, Professor, Chief Scientific Researcher, Professor at the Department of Philosophy, History, Theory of Culture and Art, Honored Worker of Higher School of the Russian Federation, Member of the Union of Composers of Russia
e-mail: gmcip@yandex.ru

Moscow State Institute of Music named after A. G. Schnittke,
Marshala Sokolovskogo Street, 10, Moscow, Russian Federation, 123060

ОРИЕНТАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ НА МУЗЫКАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

С. А. Гильманов,

Югорский государственный университет,
г. Ханты-Мансийск, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,
Российская Федерация, 628012

Аннотация. *В статье предложены способы ориентации музыкального обучения и воспитания в общем образовании на музыкальное поведение учащихся. Выделены такие ориентиры, как: 1) организация действий педагога по выявлению особенностей музыкального поведения учащихся, соблюдение нацеленности на последовательное формирование музыкального опыта каждого учащегося, обеспечение активности и осознанности поведения ученика в процессе обучения; 2) центрация в методах и формах организации обучения и воспитания на конкретном произведении как объекте, поскольку оно само непосредственно выступает в качестве организатора поведения; 3) обеспечение полноценного взаимодействия учащегося со всеми сторонами музыкального произведения: чувственной, текстовой, смысловой; 4) целенаправленное формирование музыкальной среды образовательной организации, куда входят: поддержка самодеятельных музыкальных коллективов, проведение общешкольных музыкальных мероприятий (концертов-лекций, дискуссий, клубов и др.), создание определённого музыкального фона на переменах, по возможности выделение специальных аудиторий для игры на музыкальных инструментах и др. Влияние на музыкальное поведение помогает добиться того, чтобы музыка не играла в жизни большинства детей только развлекательную, бытовую роль, но превращалась в ресурс их духовного, эстетического и нравственного развития.*

Ключевые слова: *музыкальное обучение и воспитание, музыкальное поведение, музыкальный опыт, музыкальное произведение.*

ORIENTATION OF MUSICAL EDUCATION AND LEARNING IN GENERAL EDUCATION TO MUSICAL BEHAVIOR

Sergey A. Gilmanov,

Yugra State University,
Khanty-Mansiysk, Khanty-Mansiysk Autonomous okrug – Yugra, Tyumen region,
Russian Federation, 628012

Abstract. *The article is the continuation of development by the author of the problems of musical behavior. In it are proposed ways which can implement the orientation of music*

education on student behavior. Theoretical and methodological basis comprise approaches of W. McDougall, K. Lewin, L. S. Vygotsky, S. L. Rubinstein. Methods and procedure of investigation. Analysis and systematization of theoretical views and practical developments aimed at identifying the most important ways of orientation of music education on accounting and the formation of musical behavior. Results. Selected such landmarks as: (1) organization of the actions of the teacher to identify musical features of student conduct, observance of a consistent focus on developing the musical experience of each student, providing activity awareness and behavior of the student in the learning process, etc.; (2) concentration in the methods and forms of organization of training and education on the specific artworks as objects (not as the means), conditions or "background" as itself a piece of music is organizer of behavior; (3) ensuring full interaction of the student with all the side of musical work; (4) purposeful formation of the musical environment of educational organizations, which includes: support for amateur music groups, conducting school-wide musical events (concerts, lectures, discussions, clubs, etc.), the creation of a specific background music during the breaks, possibly creating a room of musical instruments, etc. Discussion and perspectives. The influence of music on behavior helps to ensure that the music is not played in the lives of most children's only entertainment, household role, but has become a resource for their spiritual, aesthetic and moral development.

Keywords: *music teaching, musical behavior, musical experience, musical work.*

Проблема и цель

Музыкальное поведение учащихся сегодня не является ориентиром в музыкальном воспитании и обучении в системе общего образования. Это приводит к тому, что устойчивые реакции, действия, поступки учащихся, связанные с музыкой в её разнообразных проявлениях как содержание музыкального поведения, обусловленные музыкальным опытом, формируются стихийно, вне связи с изучением музыки в школе. Между тем имеющиеся теоретические и эмпирические подходы к музыкальному образованию позволяют сформулировать некоторые предложения по ориентации на музыкальное поведение учащихся в образовательном процессе школы с целью усиления влияния на формирование их музыкального опыта. В статье «Музыкальное поведение: цель, средство или результат общего музыкального образования?» нами уже были охарактеризованы такие предпосылки укрепления связи общего музыкального образования и поведения ученика, обоснована конструктивность понятия «музыкальное поведение», намечены его объём и содержание, предложен подход к выделению типов и уровней, определены некоторые эмпирически выявляемые признаки [1].

В данной статье мы рассмотрим некоторые способы и направления ориентации музыкального обучения и воспитания на музыкальное поведение учащихся в российской школе.

Деятельность учителя

Наиболее значительные возможности в рассматриваемом нами аспекте имеются, по нашему мнению, у педагога, непосредственно реализующего музыкальное обучение и воспита-

ние. Это, прежде всего, действия по выявлению особенностей музыкального поведения учащихся. Здесь возможно: изучение отдельных признаков музыкального поведения в форме анкетирования или устного опроса, в которых выявляются мотивационно-ценностные установки каждого ребёнка и всех учащихся конкретного класса по отношению к музыке (насколько важна музыка в системе жизненных ценностей, стоек ли интерес к ней, для чего обращается к музыке, есть ли увлечение каким-либо музыкальным исполнителем, жанром, коллективом, планирует ли в будущем заниматься музыкой, наличие импрессинговых впечатлений и др.); определение степени включённости в музыкальную деятельность (играет ли на музыкальном инструменте и поёт, планирует ли действия, связанные с музыкой, есть ли единомышленники, с которыми музыкально взаимодействует или обсуждает музыку и др.).

Через наблюдение и с помощью школьных психологов можно выявлять такие параметры поведения, как эмоциональность реакций и действий, гибкость, адекватность, степень организованности, инициативность обращения к музыке, проявления самоустранения от занятий музыкой и т. п. Наблюдение поможет обнаружить проявление таких личностных свойств, как отзывчивость на музыку, активность или пассивность обращения к ней, нацеленность на отдых или на переживание эстетической реакции при слушании музыки и другое в целом, по итогам учёта особенностей музыкального поведения учеников определить для каждого из них уровень его развития и по возможности индивидуализировать музыкальное обучение и воспитание в части нацеленности на системное формирование музыкального опыта.

Ориентация на музыкальный опыт

Реальный музыкальный опыт формируется в повседневной жизни как особый вид опыта, что обусловлено целостной природой музыки. Это подчёркивал, например, А. Н. Сохор, когда говорил, что в песнях, танцах, маршах существуют те жанровые обороты, «жанровые слова» музыкального языка, в которых «сливаются в единые комплексы все основные выразительные средства: мелодические интонации (каждый жанр в каждой национальной культуре характеризуется своим типом интонаций), ритм (для большинства бытовых жанров, поскольку они связаны с движением, это наиболее надёжный, устойчивый отличительный признак), зачастую – гармония, иногда и тембр (например, звучание духовых – характерная примета военного марша)» [2, с. 71].

Именно музыкальный опыт обусловливает организацию музыкального поведения, а с его развитием изменяется и общее поведение, оно наполняется осмысленным содержанием, на действия и поступки влияют эстетически выраженные чувства. При одинаковых внешних проявлениях (в частности, при слушании симфонии на концерте) музыкальная деятельность осуществляется с разными целями и различными средствами, к примеру, у профессионала и у музыкально «неграмотного» человека, оказавшегося в музыкальной ситуации.

Музыкальный опыт, включающий систематизированные звукосоотношения и способность чувствовать

форму произведения, значительным образом влияет на музыкальное поведение. Без этого, как отмечал Б. В. Асафьев, слушатель «чаще всего удовлетворяется только первичными слуховыми навыками и узнаванием отдельных моментов, а не общей функциональной их связи» [3, с. 33]. Н. Кук подчёркивает, что слушание музыки музыкантом, знакомым с теорией Шенкера, и обычным слушателем существенно различается: музыкант имеет «рефлексивное осознание музыкальной структуры, что превышает всё, что обычно испытывает слушатель. Другими словами, значение шенкерианской интерпретации произведения лежит точно в той области, в которой она расходится с повседневным опытом слушателя» [4, p. 4].

Стихийность в формировании музыкального опыта приводит к тому, что к юношескому возрасту у большинства людей основными причинами обращения к музыке становятся только использование её как фона в развлечениях и отдыхе. Так, исследование Е. Гургена участия музыки в жизни студентов университета показало, что главными причинами слушания музыки являются удовольствие и улучшение эмоционального состояния, а влияние семьи и школы на развитие музыкального вкуса несущественно [5].

Можно характеризовать художественный опыт учащихся, ориентируясь и на некоторые разработки отечественных учёных. Так, М. А. Горбунова называет такие показатели развитости художественного опыта, как эмоционально-образная отзывчивость на музыку, потребность в общении с искусством, художественный вкус, объём общехудожественных знаний и характер их применения (нетворческий или творческий), и предлагает выделять пассивный, репродуктивный, активный, активно-творческий уровни [6]. На основе выявления специфики индивидуального опыта и определения зоны его ближайшего развития можно варьировать задания, разрабатываемые педагогами, такие, например, как предлагаемые О. С. Литвиненко в области вокально-хоровой работы, слушания музыки, обращения к импровизации [7].

Регулятором поведения и одновременно способом формирования опыта музыкального поведения может служить и вовлечение учащихся в музыкальную деятельность через использование информационных и коммуникационных технологий, включение которых в образование является одной из масштабных инноваций последних лет [8].

Организация встречи и работы ученика с музыкальным произведением

Решающее влияние на формирование и развитие музыкального опыта, на наш взгляд, оказывает создание в учебно-воспитательном процессе условий встречи и работы ученика с музыкальным произведением как «организатором» эстетической (художественной) реакции. Полноценное переживание эстетической реакции включает в себя возникновение чувственного впечатления, в ходе которого осуществляется полуосознаваемая образная «достройка» формы произведения, интеллектуальное постижение текста произведения, рождение интерпретационных смыслов, их влияние на чувственность, что вновь актуализирует антиципационную «достройку» це-

лостности произведения и обнаружение новых смыслов (культурных, авторских, «для себя»).

Эти взаимопереходы – чувственности–текста–смысла – и составляют процесс взаимодействия с произведением. Здесь не только осуществляется влияние на последующее поведение ученика, но и формируется опыт особого, «персонажного» поведения внутри мира произведения, что влияет на поведение реальное только в самом общем, духовном отношении, как «настройка» мотивационной сферы, осознанное стремление к художественному переживанию, к включению таких переживаний в свою жизнедеятельность. Само музыкальное произведение фактически выполняет при этом педагогическую функцию, поскольку становится исходным импульсом для «персонажного» переживания. Именно поэтому важен отбор произведений, одновременно выразительных, понятных и имеющих возможности различной культурно-смысловой интерпретации, обладающих как богатыми «чувственными» свойствами (тембровыми, ритмическими, мелодическими), вызывающими непроизвольный «отзыв тела» на звучание произведения, так и смысловыми посылами (агогика, варьирование, тембровые краски, мелодические фигуры, стиль и др.) и текстовыми характеристиками (фразировка, форма, динамика и др.).

Богатство средств передачи чувственных и смысловых посылов может учитываться и через жанр. Например, блюз, демонстрируя движение мелодики с экспрессивными напряжениями на фоне одинакового гармонического, ритмически оформленного «квадрата», являет собой пример создания «подсказок» для удовольствия предвкушения, достройки целого и вылавливания смысла из словесного текста, экспрессии и стиля, тембров. Произведения, в которых «считывается» отрешение от суеты мира (смысловой намёк), содержат в первую очередь смысловую формулу, организующую соответствующие переживания. Понимание и переживание эстетического удовольствия от сложных построений музыки XX века основаны на текстовой ориентации смысла.

Формированию понимания и переживания смысла произведения может способствовать обращение практиков педагогики к предлагаемому В. Н. Холоповой выделению трёх сторон содержания музыки – эмоциональной, изобразительной и символической, каждая из которых в разные исторические эпохи представлена неодинаково [9]. В эпоху барокко все три стороны содержания пребывали на высочайшем уровне; в классическую эпоху эмоция становится всеобъемлющей, а изобразительность и символика отходят на второй план; в эпоху романтизма возвышается эмоциональное содержание музыки в сочетании с новым подъёмом изобразительности (во второй половине столетия), но с второстепенной ролью символики. В музыке же XX века «эмоциональная сторона достигла крайностей выражения, утратив полноту многообразия, предметная изобразительность пошла сильно на убыль, зато символическая достигла такой всеохватности, какой не было за всю историю музыкальной культуры» [Там же, с. 89].

При организации взаимодействия ученика с произведением важно пройти между Сциллой дидактизма и Харибдой дурновкусия, когда музыка слу-

жит только средством развлечения, даже если здесь стимулируется проявление фантазии учащихся. Не надо путать *работу* воображения с *игрой* воображения, как предупреждал ещё Р. Д. Коллингвуд [10, с. 261].

На наш взгляд, в процессе обучения целесообразно применение таких приёмов, как периодическое прослушивание одного произведения с углублённой работой над ним; прослушивание и обсуждение любимых произведений учащихся, музыкальных коллективов, композиторов различных исполнительских интерпретаций одного и того же произведения.

В любом случае важны системность и последовательность такой работы, смысловое и педагогическое единство уроков музыки. Не случайно Б. С. Рачина считает, что качество урока определяется прежде всего «оптимальностью решения проблемы рассмотрения каждого урока с точки зрения вхождения в иерархически выстроенную систему музыкального образования» [11, с. 12].

Обеспечение совпадения чувственного, текстового и смыслового освоения музыкального произведения

В педагогике следует учитывать и то, что полноценное инициативное музыкальное поведение, характеризуемое развитыми музыкальными предпочтениями, формируется, если совокупность ситуаций взаимодействия с музыкой обеспечивает совпадение чувственного (переживание), текстового (понимание знакового выражения формы) и смыслового (чувствование основного посыла, идеи произведения) вовлечения во взаимодействие с произведением, что вырабатывает продуктивное переживание содержания музыки. В качестве обоснования этого суждения приведём описание одного из наших эмпирических исследований.

В течение ряда лет нами изучались музыкальные предпочтения музыкантов и немузыкантов (n = 359). Во-первых, исследуемым предлагалось написать эссе на тему «Моё любимое музыкальное произведение», «Мой любимый музыкальный исполнитель (коллектив)» с подробным объяснением своих предпочтений. Во-вторых, предлагалось прослушать 12 отобранных экспертами (педагогами-музыкантами) коротких музыкальных пьес. Пьесы классического, джазового и популярного жанров отбирались по яркости представленности чувственных, текстовых или смысловых сторон: «чувственность» устанавливалась по тембровым и ритмическим признакам; «текстовость» – по логике мелодии, гармонии, по легко улавливаемой форме; «смысловость» – по выраженности эмоционально-ценностного отношения (благородство, юмор, грусть и т. д.).

Отобранные пьесы были разбиты на три группы (по четыре пьесы в каждой), при этом в одной группе могли быть представлены различные жанры (например, в «чувственную» группу вошли «Серенада солнечной долины» Г. Миллера и «Болеро» К. Сен-Санса). Факторный анализ подтвердил правомерность утверждения о том, что предпочтения произведений и исполнителей и желание специально к ним обращаться возникают только при совпадении чувственного, языкового и смыслового принятия музыки, независимо от её жанра, а описания любимых произведений при этом становятся богаче и осмысленней.

Если такое триединство разорвано, музыка может не трогать (бесчувственное восприятие), быть непонятной («бестекстовое» восприятие), бессмысленной, раздражающей (бессмысленное восприятие), описания произведений не обогащаются.

Ориентация на умение полноценного переживания музыкального произведения должна, на наш взгляд, войти в содержание образования будущих учителей музыки, чего почти не наблюдается сегодня. Не случайно Б. Р. Иофис отмечает: «Преподаватели музыкальных вузов часто не подозревают, что некоторые студенты не в состоянии что-либо рассказать о музыке, кроме прочитанного о ней, не по причине недостатка интеллекта, а потому, что в детстве их не научили её чувствовать» [12, с. 23].

Нужно отметить, что ведущие педагогические системы музыкального обучения и воспитания (Д. Б. Кабалевский [13], З. Кодай [14], К. Орф [15] и др.) в определённой мере ориентированы на актуализацию единства чувственного, текстового и смыслового содержания музыки. Так, сравнивая системы музыкального обучения Г. Бризула [16] и Д. Б. Кабалевского [13], Е. М. Паска указывает на ценность того, что в обеих системах логическая организация звукового материала создаёт условия для эмоционального слухового восприятия художественного сообщения [17]. Автор подчёркивает, что «взаимная связь и обусловленность элементов, которые формируют музыкальный язык, вырабатывает выделение и значимость каждого из них в рамках музыкальной речи, что отражено в учебно-воспитательном процессе» [Там же, с. 123].

Активность и осознанность обращения к музыке

Ещё одна сторона ориентации на музыкальное поведение – организация на уроках взаимодействия ученика с музыкой с позиций обеспечения активности, осознанности поведения, включения в действия музыки (конкретного произведения) как объекта, а не как условия или средства её изучения (урок – тоже ситуация). Создание зон свободы, возможности проявления инициативы, побуждение к духовному труду – важные стороны организации урока. Заметим попутно, что опора на эти стороны организации учебного труда ребёнка важна и в дошкольном образовании. Между тем анализ целей 39 программ дошкольного образования, ориентированных на развитие ребёнка в музыкальной деятельности, осуществлённый М. Б. Зацепиной, показывает, что все они основаны на директивном включении детей в действия, выполняемые по командам педагога [18].

Важны также способы взаимодействия учащихся с музыкальным произведением. В этом плане, несомненно активизирующем музыкальное поведение, представляют интерес, например, разработанные И. М. Красильниковым концепция и технология интерактивной музыкальной деятельности школьников. Такая деятельность предполагает, с одной стороны, организацию музыкальных проявлений учащихся, с другой – стимулирование этих проявлений с помощью дополнительных музыкальных источников (сопровождение музыкантами или фонограммой) при опоре на коллективные формы музицирования. Это, по мнению автора, в рамках образовательного процесса представляет со-

бой «третий путь», позволяющий преодолеть пассивность учащихся при восприятии музыки и сконцентрироваться на содержательных проявлениях продуктивного творчества учащихся [19].

Музыкальная среда

Наконец, в школах, на наш взгляд, важно ещё большее внимание, чем сегодня, уделять целенаправленному формированию музыкальной среды, которую могут составить: поддержка самодеятельных музыкальных коллективов, проведение общешкольных музыкальных мероприятий (концертов-лекций, дискуссий, клубов и др.), создание определённого музыкального фона на переменах, по возможности выделение специальных аудиторий для игры на музыкальных инструментах и др. Темами для дискуссий, обсуждений могут стать как отдельное произведение («За что я люблю эту песню?», «О чём говорит Второй фортепианный концерт С. Рахманинова?»), так и творчество композиторов и исполнителей («Классик в одном произведении», «Магия музыки Моцарта»), смысловые стороны музыки («Зачем нужна классическая музыка?», «Мой музыкальный опыт», «Почему люди любят попсу?») и т. д.

Общеобразовательная школа не должна воспитывать человека, умеющего только бесстрастно анализировать музыкальные произведения, особенно подверженного, говоря словами Н. О. Лосского, «эстетическому гурманству», когда «человек начинает жить не объективною ценностью красоты, а своим субъективным наслаждением красотою» [20, с. 172]. Все смысловые стороны искусств, которые, как отмечал ещё Плотин, «...производя вещи, не останавливаются на одной только видимой их стороне, но восходят и к тем принципам, на которых основывается их природа» [21, с. 121], то, что оформлено по законам эстетики, содержание чего выражено чувственно, но обращено к человеку как духовному существу, должно воспроизводиться в учебном процессе через переживание, а значит, нужно не изучение знаков и признаков искусства, а погружение в искусство.

Заключение

Образование способно оказывать активное влияние на формирование компонентов музыкального поведения и на включение его в общее поведение ученика, если оно будет ориентировано на формирование целостного музыкального опыта развивающегося человека, формируя и реализуя ситуации, в которых ученик строит музыкальный образ произведения.

Музыка в её лучших проявлениях стимулирует понимание, переживание, освоение художественного отношения к миру, она становится центром взаимодействия участников музыкального образовательного процесса. Важно не только опираться на актуальный музыкальный опыт, но и формировать его, расширяя зону ближайшего эстетического развития ребёнка.

Оказывая влияние на музыкальное поведение без навязывания и назидательности, можно добиться того, чтобы музыка играла в жизни большинства детей не только развлекательную, бытовую роль, но превращалась в средство их духовного, эстетического и нравственного развития.

Размышляя о проблемах психологии искусства, А. Н. Леонтьев писал: «Искусство не информирует, оно дви-

жет людей, подвигает их, в смысле подвига, к жизни. Искусство этим и совершает великую борьбу против утраты смысла в равнодушных значениях. Искусство – не только для человека, как значение, как познание. Искусство за человека, в этом его главное отличие. Не *для*, а *за*. Замена слов, мне кажется, точно выражает суть дела. Искусство заставляет человека жить в истине *жизни*, а не в истине *вещей*» (курсив А. Н. Леонтьева. – *С. Г.*) [22, с. 239].

Работа по учёту, формированию, организации, включению в учебно-воспитательный процесс музыкального поведения и служит, на наш взгляд, тому, чтобы музыка подвигала человека к культурному поведению, становилась орудием его жизни в истине жизни.

Статья выполнена в рамках научной школы Югорского государственного университета «Социальная активность образования». Автор выражает благодарность А. В. Миронову и В. А. Мищенко за поддержку в осуществлении научного поиска.

The article is written within the framework of the scientific school of Yugra State University titled "The Social activity of education". The author expresses gratitude to A. V. Mironov and V. A. Mishchenko for their support in the carrying out of scientific research.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гильманов, С. А.* Музыкальное поведение: цель, средство или результат общего музыкального образования? [Текст] / С. А. Гильманов // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2017. – № 2 (18). – С. 25–38.
2. *Сохор, А. Н.* Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия [Текст] / А. Н. Сохор // Проблемы музыкального мышления : сборник статей / сост. и ред. М. Г. Арановский. – М. : Музыка, 1974. – С. 59–74.
3. *Асафьев, Б. В.* Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая [Текст] / Б. В. Асафьев. – Изд. 2-е. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
4. *Cook, N.* Music, Imagination, and Culture [Text] / N. Cook. – New York : Oxford University Press Inc., 1990. – 278 p.
5. *Gurgen, E. T.* Social and emotional function of musical listening: reasons for listening to music [Text] / E. T. Gurgen // Eurasian Journal of Educational Research. – Issue 66. – 2016. – Pp. 229–242.
6. *Горбунова, М. А.* Развитие художественного опыта подростков на уроках музыки и внеклассных занятиях [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. А. Горбунова. – М., 2007. – 24 с.
7. *Литвиненко, О. С.* Проектирование педагогической модели индивидуализации музыкального обучения в условиях общего образования [Текст] / О. С. Литвиненко // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 10. – С. 191–195.
8. *Суслова, Н. В.* Цифровые технологии на уроке музыки [Текст] / Н. В. Суслова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 2. – С. 164–172.
9. *Холопова, В. Н.* Содержательные парадигмы музыкально-исторических эпох (к инновациям в российском музыкальном образовании) [Текст] / В. Н. Холопова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 3. – С. 79–92.
10. *Коллингвуд, Р. Дж.* Принципы искусства [Текст] / Р. Дж. Коллингвуд. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 328 с.
11. *Рачина, Б. С.* Технология и методика обучения музыке в общеобразовательной

школе [Текст] : учебное пособие / Б. С. Рачина – СПб. : Композитор, 2015. – 544 с.
12. *Иофис, Б. Р.* Категории «музыкальный язык» и «музыкальная речь» в контексте метапредметного содержания общего музыкального образования [Текст] / Б. Р. Иофис // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2014. – № 4 (8). – С. 11–25.
13. *Кабалевский, Д. Б.* Как рассказывать детям о музыке? – М. : Советский композитор, 1977. – 256 с.
14. *Kodály, Z.* A zene mindenkié [Text] / Z. Kodály. – Budapest : Zeneműkiadó, 1975. – 288 p.
15. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа [Текст] / Л. А. Баренбойм, В. Келлер, К. Орф. – Л. : Музыка, 1970. – 160 с.
16. *Breazul, G.* Scrisori şi documente. Vol. 3. Alte scrisori şi documente [Text] / George Breazul; ed. îngrij. şi adnotată de T. Moisescu; trad. din lb. germ. de O. Ţiţeiu-Vernescu. – Bucureşti: Ed. Muzicală, 1984. – 832 p.
17. *Paşca, E. M.* A research of the musical education at George Breazul and Dmitri Borisovich Kabalevski [Text] / E. M. Paşca // Educação e Contemporaneidade, Salvador. – V. 26:48. – Pp. 123–137.
18. *Зацепина, М. Б.* Развитие ребёнка в музыкальной деятельности. Обзор программ дошкольного образования [Текст] / М. Б. Зацепина. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.
19. *Красильников, И. М.* Интерактивная музыкальная деятельность как основа развития музыкальности школьников: монография [Текст] / И. М. Красильников. – М. : Экон-Информ, 2015. – 179 с.
20. *Лосский, Н. О.* Мир как осуществление красоты. Основы эстетики [Текст] / Н. О. Лосский. – М. : Прогресс-традиция : Традиция, 1998. – 416 с.
21. *Плотин.* Сочинения: Плотин в русских переводах [Текст]. – СПб. : Алетейя, 1995. – 672 с.
22. *Леонтьев, А. Н.* Некоторые проблемы в психологии искусства [Текст] А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. II. – М. : Педагогика, 1983. – С. 232–239.

REFERENCES

1. Gil'manov S. A. Muzykal'noe povedenie: tsel', sredstvo ili rezul'tat obshchego muzykal'nogo obrazovaniya? [Musical behavior: purpose, means or result of the general music education?]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*, 2017, no. 2 (18), pp. 25–38 (in Russian).
2. Sohor A. N. Sotsial'naya obuslovlennost' muzykal'nogo myshleniya i vospriyatiya [Social conditionality of musical thinking and perception]. *Problemy muzykal'nogo myshleniya: sbornik statej – Problems of musical thinking: a collection of articles*. Compiler and editor M. G. Aranovskij. Moscow: Muzyka Publ., 1974, pp. 59–74 (in Russian).
3. Asaf'ev B. V. *Muzykal'naya forma kak protsess. Knigi pervaya i vtoraya* [Musical form as process. First and second books]. 2nd ed. Leningrad: Muzyka Publ., 1971. 376 p. (in Russian).
4. Cook N. *Music, Imagination, and Culture*. New York : Oxford University Press Inc., 1990. 278 p.
5. Gurgen E. T. Social and emotional function of musical listening: reasons for listening to music. *Eurasian Journal of Educational Research*. Issue 66. 2016, pp. 229–242.
6. Gorbunova M. A. *Razvitie hudozhestvennogo opyta podrostkov na urokah muzyki i vneklassnyh zanyatiyah* [Development of art experience of teenagers at lessons of music and out-of-class activities]. Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogy). Moscow, 2007. 24 p. (in Russian).
7. Litvinenko O. S. Proektirovanie pedagogicheskoj modeli individualizatsii muzykal'nogo obucheniya v usloviyah obshchego obrazovaniya [Design of pedagogical model of individualization of musical training in the conditions of the general education]. *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya – International journal of experimental education*, 2013, no. 10, pp. 191–195 (in Russian).
8. Suslova N. V. Tsifrovye tekhnologii na uroke muzyki [Digital technologies in a music lesson]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" – Bulletin*

of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education", 2013, no. 2, pp. 164–172. (in Russian).
9. Holopova V. N. Soderzhatel'nye paradigmy muzykal'no-istoricheskih epoh (k innovatsiyam v rossijskom muzykal'nom obrazovanii) [Substantial paradigms of musical and historical eras (to innovations in the Russian music education]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*, 2013, no. 3, pp. 79–92 (in Russian).
10. Collingwood R. G. *Printsipy iskusstva* [The Principles of Art]. Moscow: Yazyki russkoj kul'tury Publ., 1999. 328 p. (in Russian).
11. Rachina B. S. *Tekhnologiya i metodika obucheniya muzyke v obshcheobrazovatel'noj shkole* [Technology and methodology of training in music in the general education school]. St. Petersburg: Kompozitor Publ., 2015. 544 p. (in Russian).
12. Iofis B. R. Kategorii "muzykal'nyj yazyk" i "muzykal'naya rech'" v kontekste metapredmetnogo soderzhaniya obshchego muzykal'nogo obrazovaniya [Categories "musical language" and "musical speech" in the context of the metasubject content of the general music education]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie» – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*, 2014, no. 4 (8), pp. 11–25 (in Russian).
13. Kabalevskij D. B. *Kak rasskazyvat' detyam o muzyke?* [How to tell children about music?]. Moscow: Sovetskij kompozitor Publ., 1977. 256 p. (in Russian).
14. Kodály Z. *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975. 288 p.
15. *Sistema detskogo muzykal'nogo vospitaniya Carla Orffa* [System of children's musical education of Carl Orff]. Ed. L. A. Barenbojm. Leningrad: Muzyka Publ., 1970. 160 p. (in Russian).
16. Breazul G. *Scrisori şi documente*. Vol. 3. Alte scrisori şi documente. Ed. îngrij. şi adnotată de T. Moisescu; trad. din lb. germ. de O. Ţiţeiu-Vernescu. Bucureşti: Ed. Muzicală, 1984. 832 p.
17. Paşca E. M. A research of the musical education at George Breazul and Dmitri Borisovich Kabalevski. *Educação e Contemporaneidade*. Salvador. V. 26:48, pp. 123–137.
18. Zatsepina M. B. *Razvitie rebyonka v muzykal'noj deyatel'nosti. Obzor programm doshkol'nogo obrazovaniya* [Development of the child in musical activity: Review of programs of preschool education]. Moscow: TTS Sfera Publ., 2010. 128 p. (in Russian).
19. Krasil'nikov I. M. *Interaktivnaya muzykal'naya deyatel'nost' kak osnova razvitiya muzykal'nosti shkol'nikov* [Interactive musical activity as basis of development of musicality of school students]. Moscow: Ekon-Inform Publ., 2015. 179 p. (in Russian).
20. Losskij N. O. *Mir kak osushchestvlenie krasoty. Osnovy estetiki* [World as realization of beauty. Foundations of aesthetics]. Moscow: Progress-traditsiya; Traditsiya Publ., 1998. 416 p. (in Russian).
21. Plotin. *Sochineniya: Plotin v russkih perevodah* [Compositions: Plotinos in Russian translations]. St. Petersburg: Aletejya Publ., 1995. 672 p. (in Russian).
22. Leont'ev A. N. Nekotorye problemy v psihologii iskusstva [Some problems in the art psychology]. Leont'ev A. N. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya* [Selected psychological works]. Vol. II. Moscow: Pedagogika Publ., 1983, pp. 232–239 (in Russian).

Статья поступила в редакцию 20.02.2017.
The article was received on 20.02.2017.

Гильманов Сергей Амирович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, профессор
e-mail: gilmanovsa1109@gmail.com

Югорский государственный университет,
ул. Чехова, 16, г. Ханты-Мансийск, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, Российская Федерация, 628012

Sergey A. Gilmanov – Doctor in Pedagogy, Professor at the Department of Pedagogic and Psychology, Professor
e-mail: gilmanovsa1109@gmail.com

Yugra State University,
Chekhov Street, 16, Khanty-Mansiysk, Khanty-Mansiysk Autonomous okrug – Yugra, Tyumen region, Russian Federation, 628012

ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ НА МУЗЫКАЛЬНОСТЬ И ПРИРОДУ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. И. Петрушин,
М. В. Дымникова*,

Московский педагогический государственный университет,
Москва, Российская Федерация, 119991

Аннотация. *Статья посвящена историческому анализу определения сущности музыкальности и музыкальных способностей как теоретического фундамента становления и развития музыкальной психологии. Представлены исторический обзор и сопоставление позиций в этой области отечественного исследователя музыкальных способностей Б. М. Теплова и зарубежных исследователей – музыкальных психологов Э. Гордона и Дж. Слободы в динамике развития научного направления музыкальной психологии. Показано, что эволюция научных представлений о музыкальных способностях происходила под влиянием достижений в области музыкального образования, педагогической психологии, музыкальной психологии, когнитивной психологии, музыкальной медицины и нейродидактики. Основу музыкальных способностей в этих направлениях составляют когнитивные музыкальные процессы и процессы художественного творчества, которые обусловливают скорость освоения музыкальных умений и навыков, влияют на эффективность музыкальной деятельности, её развитие и результативность. Изучение эволюции взглядов на музыкальные способности в музыкальной психологии создаёт новые условия для разработки современных проблем музыкального образования в контексте как научных исследований, так и профессионального развития. В связи со сложной обстановкой экономического кризиса и в музыкальном образовании растут запросы на методы обучения, связанные с возможностями музыки в укреплении здоровья и приобретении психологической стойкости при встрече с жизненными трудностями.*

Ключевые слова: *музыкальность, музыкальные способности, музыкальные задатки, диагностика и развитие музыкальных способностей, музыкальное образование, педагогическая психология, когнитивная психология, музыкальная нейропсихология, нейродидактика.*

* Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор В. И. Петрушин.

EVOLUTION OF VIEWS ON MUSICALITY AND MUSICAL ABILITIES' NATURE IN MUSIC PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF MUSIC EDUCATION

Valentin I. Petrushin,
Maria W. Dymnikowa*,

Moscow State University of Education (MSPU),
Moscow, Russian Federation, 119991

Abstract. *The article is devoted to the historical analysis of the definition of musicality and of musical abilities in the direction of music psychology. The evolution of views on musical abilities in musical psychology went through the spheres of special musical education, pedagogical psychology, cognitive psychology, musical neuropsychology and neuroscience, musical medicine and neuro-didactics. Concluding these durations it can be said that the cognitive musical processes and the creative processes of an artistic nature are the basis of musical abilities, they do determine the speed of mastering musical skills and musical abilities. These same cognitive processes affect the effectiveness of musical activity, its development and effectiveness in professional and amatory hobby levels. Musical processes also cause negative and positive physiological and psychological impact of the music on the human body, in the direction of music therapy and in the field of psychology of musical health. The content includes note of first scientific studies of musical abilities, musical tests of intelligence point, scientific musical educational research of B. M. Teplov, E. E. Gordon, J. Sloboda, musicality conception state with neurobiological studies background. The evolution of the views of these musical terms with the dynamics of the development of the music psychology scientific direction is presented. The basic musical abilities are general with normal distribution in population and do have influence on human general cognitive improvement, emotional and mood regulation, sleep system and physiology rhythms. They do provide a part background for human health, longevity and every-day existence quality, since music is shared and used by mostly people in the world in their life style, life values and body weights in psycho-somatic condition.*

Keywords: *musicality, musical abilities, musical skills, diagnosis and development of musical abilities, music education, educational psychology, cognitive psychology, neuropsychology of music, neuro-didactics.*

* Scientific supervisor – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor V. I. Petrushin.

Введение

Проблема развития музыкальных способностей в современном меняющемся мире непосредственно влияет на уровни, цели и задачи музыкального образования, как любительского, так и профессионального.

Эволюция взглядов на музыкальные способности в музыкальной психологии развивалась с учётом достижений в сферах музыкального образования, педагогической психологии, когнитивной психологии, музыкальной нейропсихологии и нейронауки, музыкальной медицины и нейродидактики. Обобщая данные этих направлений, мы можем сказать, что основу музыкальных способностей составляют когнитивные музыкальные процессы и процессы художественного творчества [1–3], которые обусловливают скорость освоения музыкальных умений и навыков. Эти же самые когнитивные процессы влияют на эффективность музыкальной деятельности, её развитие и результативность [4–7 и др.]. Музыкально-познавательные процессы также обусловливают физиологическое и психологическое воздействие музыки на организм и личность человека, что является предметом специальных исследований в направлении музыкальной психологии и психотерапии [8–10].

Первые исследования в сфере изучения музыкальных способностей

Начало исследования музыкальных способностей, по свидетельству Т. Биллрота (T. Billroth), положено Х. Ф. Михаэлисом (Ch. F. Michaelis) [11], учеником И. Канта. В 1805 году им были выявлены две способности, связанные со слушанием и исполнением музыки. Одна из них акцентировала умение различать музыкальные элементы и их структуры (сегодня под этим понимается музыкальный слух), другая была определена им как музыкальный вкус, позволяющий оценивать музыку как приятную или неприятную.

В 1919 году К. Э. Сишор (C. E. Seashore) [12; 13] для разработки подходов к психодиагностике музыкальных способностей впервые ввёл понятие «музыкальный ум» *(musical mind)*. Исследователь выявил сложность структуры музыкальных способностей (музыкального таланта) на основе 25 компонентов психических функций человека, которые касались его интеллекта, эмоций и мотивации. В исследованиях Сишора было доказано, что восприятие и понимание музыки зависят от организационных и трансформирующих операций ума, а не от отдельных его функций. Истинная музыкальность проявляет себя через когнитивные способности к организации акустического материала в чёткие структуры.

К. Сишор считал, что каждый человек имеет свой индивидуальный потенциал в области сенсорного различения музыкальных стимулов. Он обусловлен анатомическим строением системы органов слуха и не зависит от интеллекта, возраста или упражнения. По его мнению, потенциал, полученный в раннем детстве, не может быть увеличен за счёт упражнений или влияний социальной музыкальной среды.

В середине XX века в музыкальной психологии большое признание получила концепция К. Штумпфа (C. Stumpf) [14] о природе музыкальности, который вслед за Сишором также утверждал, что музыкальная чувствительность – врождённое свойство.

Последователем К. Сишора в понимании того, что собой представля-

ет феномен музыкальности, был Г. Ревеш (G. Revesz) [15], который в своих исследованиях выявил её структуру. Учёный определял музыкальность как способность:

1) к переживанию автономных воздействий музыки;

2) к объективной эстетической оценке музыки;

3) к понимаю структуры музыкальной фразы, музыкального произведения в целом и музыкального стиля;

4) к специальной эмоционально-эстетической чувствительности на воздействие музыкальных структур.

По его наблюдениям, с возрастом и накоплением опыта повышается только эффективность решения задач, требуемых для участия основных музыкальных способностей, но сами способности при этом уже не развиваются и остаются на том же уровне с раннего детства. Это доказывает практическую значимость музыкального образования и необходимость начала музыкальных занятий с самого раннего возраста, когда могут быть актуализированы сензитивные периоды развития музыкальности.

Следует подчеркнуть, что в течение длительного периода времени изучение проблем музыкальности проводилось на основе разрабатываемой диагностики при помощи звучащих музыкальных тестов. В этих исследованиях изучались слуховые возможности человека, однако не учитывались и не диагностировались моторные (двигательно-мануальные) способности, необходимые для игры на том или ином музыкальном инструменте. При этом в исследованиях были выявлены три вида факторов, определяющих условия развития музыкальности и музыкальных способностей.

1. Общий фактор [16; 17], в котором общий интеллект был основой, определяющей все основные явления музыкальности. Здесь заключена суть общей способности восприятия и оценки музыки, которую Х. Д. Винг (H. D. Wing) [18]) назвал «музыкальным интеллектом». Эта способность во второй половине XX века была подтверждена на эмпирическом уровне в исследованиях множественного интеллекта Г. Гарднера (H. Gardner) [19]. Благодаря этим исследованиям музыкальный интеллект был официально признан в научной психологии как отдельный вид интеллекта, являющийся важной характеристикой общепсихического развития человека.

2. Множественный фактор [20] – совокупность развития разных сфер человека, формирующих сам феномен музыкальности, которая, по мнению Дж. Мэйнворинга (J. Mainwaring), содержит множество независимых специализированных музыкальных способностей. Это направление было подтверждено Г. Гарднером в эмпирическом выявлении компонентов, составляющих структуру музыкального интеллекта, который имеет индивидуальную комбинацию и меру выраженности у каждого конкретного человека [19].

3. Интегрирующий фактор [21], который формирует эти явления. Р. М. Дрейк (R. M. Drake) выявил иерархическую структуру музыкальных способностей, где основными музыкальными способностями являются музыкальная память и чувство ритма.

Концепции музыкальности Б. М. Теплова и Э. Гордона

Во второй половине XX века в трудах Б. М. Теплова [22] была представлена концепция музыкальности, поло-

жившая начало отечественной музыкальной психологии как науки. Концепция Б. М. Теплова содержала в себе все три фактора музыкальности и музыкальных способностей, которые были представлены и в зарубежной музыкальной психологии. Отечественная музыкальная психология сформировалась с учётом культурологической специфики системы профессионального музыкального образования. Музыкальные способности рассматриваются в ней как функциональная система, развивающаяся на основе анатомо-физиологических задатков под воздействием социальной среды. Это соответствует характеристике общего фактора в зарубежной музыкальной психологии.

Б. М. Теплов выявил базовые слуховые музыкальные способности, которые перекликаются с положением множественного фактора в зарубежной музыкальной психологии [22]. К ним относятся ладовое чувство, внутрислуховые представления и музыкально-ритмическое чувство. В структуре музыкального слуха учёный выделял перцептивный компонент (виды музыкального слуха) и репродуктивный компонент (в современной музыкальной психологии – музыкальную память).

Базовые слуховые музыкальные способности, установленные Б. М. Тепловым, были независимо подтверждены в экспериментальных музыкальных исследованиях Э. Гордона (E. Gordon) [23; 24], который выявил их врождённую природу с нормальным распределением в популяции. Согласно исследованиям Э. Гордона и Б. М. Теплова, музыкальность включает в себя базовые музыкальные способности:

- высотные представления,
- мелодические и гармонические представления,
- временны́е ритмические и метрические представления,
- темповые представления,
- музыкальную восприимчивость как аналог эмоциональной отзывчивости на музыку.

Таким образом, понятия музыкально-физиологических (анатомических) задатков Б. М. Теплова и базовых слуховых музыкальных способностей Э. Гордона являются синонимами и подтверждают сходство подходов в отечественной и зарубежной музыкальной психологии по данному научному вопросу.

Одновременно с этим по динамике онтогенеза и созревания базовых слуховых музыкальных способностей в эмпирических исследованиях в зарубежной музыкальной психологии Гордоном был установлен критический биологический возрастной срок, приходящийся на возраст девяти лет [24].

Дополнительно Э. Гордон ввёл понятия:

- музыкального потенциала (*musical aptitude*), рассматриваемого им как внутренние возможности обучения музыке;
- музыкальной аудиации (*musical audiation*), которая для музыки является тем же самым, что и мышление для речи [Там же].

В определении исследователя, это область понятий, которая касается звучания и мышления в категориях значений, содержащихся в музыкальных структурах. Учёный эмпирически выявил два вида потенциала – развивающийся и стабилизированный. Развивающийся потенциал появляется как следствие раскрытия внутреннего потенциала на основе влияния музыкальной среды.

Стабилизированный потенциал проявляется в возрасте около девяти

лет и с этого времени соответствует внутреннему музыкальному потенциалу человека, на который воздействия внешней среды уже не оказывают большого влияния. Дети в этом возрасте и старше в состоянии обучиться тому, что они могут присвоить на основе своего стабилизированного музыкального потенциала. Если внешняя социальная музыкальная среда не была благоприятной для человека в его раннем детстве, то его базовые музыкальные способности остаются на низком уровне развития и такой человек испытывает определённые трудности в освоении сложных музыкальных навыков и умений [25].

Концепции музыкальности Х. Гембриса и Дж. Слободы

Во второй половине XX века исследования Х. Гембриса (H. Gembris) [26] в области музыкальной антропологии выявили историческую и культурологическую вариативность понятия музыкальности как феномена культуры. Учёным было установлено, что концепции музыкальности зависят как от особенностей языка музыки, так и от эстетических принципов конкретной эпохи. Это стало началом выявления культурологических основ музыкальности в каждой конкретной стране и отделением данной составляющей музыкальных способностей от базовых психофизических музыкальных задатков, обусловленных биологическим уровнем. Тем самым была подтверждена правомерность позиции Б. М. Теплова и признана внекультурологическая универсальность базовых слуховых музыкальных способностей человека.

Направление позиции Х. Гембриса оказалось сходным с позицией Б. М. Теплова и подтвердилось появлением новых направлений в области музыкальных исследований – музыкальной практики в реабилитационной медицине, музыкальной нейродидактики, когнитивной музыкальной нейронауки [27]. Одновременно с этим началось интенсивное развитие когнитивной музыкальной психологии и психоакустики с их интересом к психологической организации и к закономерностям когнитивных музыкальных процессов [28]. Успешно развилось направление музыкальной психотерапии с доказательствами неоспоримого воздействия музыки как на физиологические, так и на психические функции человека. Стало очевидным, что музыкальные задатки имеют врождённый природный характер, и этот биологический факт уже никто не может оспаривать.

В конце XX века сформировалось научное направление музыкальной психолингвистики с его главным представителем в лице Джона Слободы (J. Sloboda) [29], который стал наследником введённого К. Сишором понятия «музыкальный ум» человека. В своих психологических и музыкально-лингвистических исследованиях Дж. Слобода выявил, что музыкальные способности являются способностями, связанными с формированием смысла в музыке (*make sense of music*). В семантическом значении музыка представляет собой акт символического сообщения и эмоционального послания (передачи информации).

Музыка является универсальным языком, и каждый человек способен к пониманию её смысла и использованию этого языка. Смысл – доказательство универсальности музыкальности человека на основе базовых биологи-

ческих задатков. Веские доказательства были получены в ходе нейрофизиологических исследований, проведённых с младенцами. Как выяснилось, уже двухмесячные младенцы способны приспособить свою реакцию к высоте, интенсивности и интонации голоса своей матери [29]. Трёхмесячные младенцы могут имитировать высоты звуков, интонированных матерями. Шестимесячные младенцы воспринимают мелкие изменения высоты и ритма музыки, способны почувствовать окончание музыкальной фразы. Семи- и десятимесячные младенцы различают полутоновые изменения музыки, свойственные своей культуре, и готовы к профессиональному обучению и формированию абсолютного музыкального слуха вместе с обучением навыкам восприятия звучания родного языка [Там же].

Нейробиологические исследования как методологическая база нового направления в изучении музыкальности и музыкальных способностей

Направление нейродидактики связано с нейробиологическими исследованиями головного мозга человека. В начале XXI века видными специалистами в области нейропсихологии музыки М. Хасслер (M. Hassler) [30] и К. Кармой (K. Karma) [31] были проведены комплексные нейрофизиологические, эндокринологические и иммунологические исследования личности музыкантов.

Было установлено, что процессы восприятия и исполнения музыки следует рассматривать с точки зрения трёх выше указанных функциональных биологических систем человека. У профессиональных музыкантов исследователи выявили нетипичную организацию мозга при восприятии как вербального материала (речи), так и невербального (музыки). Для них оказался типичен высокий уровень чувствительности при работе со звуком, что сказывается на их тревожности и психоэмоциональной неустойчивости, провоцирующих появление психосоматических нарушений [30].

Исследования доказали, что музыка, вне зависимости от её характера и стиля, действует на профессиональных музыкантов как стрессор, повышающий частоту сердечных сокращений и выделение гормонов стресса. Характерной особенностью музыкантов является более высокий уровень мелатонина и гормонов вилочковой железы – *тимозина*, *тимулина* и *тимопоэтина*, участвующих в формировании и регуляции иммунитета организма [Там же]. Благодаря этим исследованиям, к настоящему времени имеются медицинские свидетельства, говорящие о биологических особенностях личности музыкантов, влияющих на специфику их профессиональных заболеваний. Эти особенности оказывают влияние на явление эстрадного волнения, которое хорошо знакомо всем публично выступающим музыкантам. Здесь выявляется ещё одна важная компонента профессионализма – способность к управлению своим внутренним психическим состоянием в момент осознанного исполнения и переживания музыки при соблюдении внутренней биопсихической стабильности. Данные особенности являются ключевыми для будущих исследований в психологии музыкального образования, посвященных оптимизации профессиональной деятельности музыкантов.

Заключение

Рассмотренная эволюция взглядов на музыкальные способности в музыкальной психологии создаёт контекст для осмысления современных направлений музыкального образования как в постановке проблем для научных исследований, так и в создании условий и программ поддержки профессионального развития учащихся-музыкантов. Представленные концепции музыкальности и музыкальных способностей указывают ориентиры для исследования различных возможностей применения музыки как для улучшения качества жизни отдельного человека и общества в процессе музыкальной терапии и коррекции, так и в процессе обучения музыке. Они могут и должны учитываться при разработке новых учебных программ по музыке для систем общего, дополнительного и профессионального музыкального образования, так как будут способствовать созданию благоприятных условий для личностного и профессионального развития людей с различными интересами, потребностями и музыкальными предпочтениями. Музыкальная психология может внести большой вклад в развитие личности как рядового любителя музыки, так и профессионального музыканта, обеспечив ему необходимую психологическую поддержку и соответствующее сопровождение при освоении сложных умений и навыков.

Авторы статьи выражают глубокую благодарность редактору раздела «Музыкальная психология, психология музыкального образования» А. В. Тороповой в подготовке статьи к печати.

The authors of the article express deep gratitude to the editor of the section "Music Psychology, Psychology of Music education" A. V. Toropova in the preparation of the article for publication.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Петрушин, В. И.* Психология и педагогика художественного творчества [Текст] / В. И. Петрушин. – 3-е изд. – М. : Юрайт, 2017. – 441 с.
2. *Петрушин, В. И.* Развитие творческих способностей [Текст] / В. И. Петрушин. – М. : Юрайт, 2017. – 221 с.
3. *Торопова, А. В.* Музыкальная психология и психология музыкального образования [Текст] / А. В. Торопова. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 245 с.
4. *Chmurzynska, M.* Personality conditions of pianist's achievements. [Text] / M. Chmurzynska // E. Cambouropoulos. C. Tsougras, P. Mavromatis, K. Pastiadis (eds). Proceedings of the 12th International conference on music perception and cognition and the 8th Triennial conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music. July 23–28. Thessaloniki. Greece. 2011, pp. 214–221.
5. *Chmurzynska, M.* Self-efficacy of piano teachers' of specialized music school [Text] / M. Chmurzynska // Proceedings of the 7th Triennial conference of European society for the cognitive sciences of music. J. Louhivuoti, S. Saarikallio, T. Himberg, P. S. Eerola (eds) ESCOM proceedings. – Jyväskylä, Finland : University of Jyväskylä, 2009, pp. 44–51.
6. *Chmurzynska, M.* the optimal piano teacher: Sosniak's model versus Polish teachers from public music school [Text] / M. Chmurzynska // Interdisciplinary stu-

dies in musicology. – 2011. – No. 10, pp. 111–130.
7. *Chmurzynska, M.* How (not) to discourage youngsters from playing the piano. on bad and good piano teaching. [Text] / M. Chmurzynska // The 5th Intercultural arts education conference: design learning. Elsevier Procedia – social and behavioral sciences. 2012, 45, pp. 306–317.
8. *Дымникова, М.* Физиологические аспекты музыки и долголетие. [Текст] / М. Дымникова // Успехи геронтологии. – 2015. – Т. 28. – № 4. – С. 645–655.
9. *Жаринов, Г. М., Анисимов, В. Н.* Музыка и долголетие [Текст] / Г. М. Жаринов, В. Н. Анисимов // Успехи геронтологии. – 2014. – Т. 27. – № 2. – С. 284–290.
10. *Петрушин, В. И., Петрушина, Н. В.* Психология здоровья [Текст] / В. И. Петрушин, Н. В. Петрушина. – 2-е изд. – М. : Юрайт, 2017. – 431 с.
11. *Billroth, T.* Wer ist musikalisch? [Text] / T. Billroth. – Berlin : Paetel, 1898, Kessinger Publishing LLC, 2010. – 254 s.
12. *Seashore, C. E.* The psychology of musical talent [Text] / C. E. Seachore. – New York : Silver Burdett, 1919, Hard Press Publishing, 2013. – 312 p.
13. *Seashore, C. E.* Psychology of music [Text] / C. E. Seachore. – New York : McGraw-Hill, 1938, Dover Publications, 1967, 448 p.
14. *Stumpf, C.* Tonpsychologie [Text] / C. Stumpf. – Leipzig : Hirzel-Verlag, 1883. – 460 s.
15. *Revesz, G.* Beziehung zwischen mathematischer und musikalischer Begabung. Schweizerischer [Text] / G. Revesz // Zeitszchńft fur Psychologie. – 1946. – Nr. 5. – S. 269–281.
16. *Shuter-Dyson, R.* An investigation of hereditary and environmental factor in music ability [Electronic resource] / R. Shuter-Dyson. – PhD thesis, University of London, 1968. – URL: http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.319497 (дата обращения: 13.08.2017).
17. *Shuter-Dyson, R.* Musical ability [Text] / R. Shuter-Dyson // The Psychology of Music D. Deutsch (ed.). – San Diego : Academic Press, 1999. – 786 p.
18. *Wing, H. D.* Tests of musical ability and appreciation: an investigation into the measurement, distribution, and development of musical capacity [Text] / H. D. Wing. – London : Cambridge UP. 1948, the British Journal of Psychology, Monograph supplements, Cambridge University Press, book 27, 1968. – 106 p.
19. *Гарднер, Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта [Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligence] [Текст] / Г. Гарднер. – М. : И.Д. Вильямс, 2007. – 512 с.
20. *Mainwaring, J.* Review of H. D. Wing's tests of musical ability and appreciation [Text] / J. Mainwaring // Music and Letters. – 1948. – No. 29, pp. 290–293.
21. *Drake, R. M.* Factorial analysis of music tests by the Spearman Tetrad-Difference Technique [Text] / R. M. Drake // Journal of Musicology. – 1939. – No. 1, pp. 6–16.
22. *Теплов, Б. М.* Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов // Избранные труды : в 2 т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1985. – 328 с.
23. *Gordon, E. E.* Musical aptitude profile [Text] / E. E. Gordon. – Boston : MA, GIA Music, 2005. – 162 p.
24. *Gordon, E. E.* Teoria uczenia sie muzyki [Text] / E. E. Gordon. – Gdansk : Harmonia, 2016. – 192 s.
25. *Топилина, И. И.* Музыка как структурный элемент всестороннего развития личности ребенка [Текст] / И. И. Топилина // Инновационная наука. – 2016. – № 2–4. – С. 133–136.
26. *Gembris, H.* Historical phases in the definition of musicality [Text] / H. Gembris // Psychomusicology. – 1997. – No. 16, pp. 17–25.
27. *Peretz, I., Zatorre, R.* The cognitive neuroscience of music [Text] / I. Peretz., R. Zatorre. – New York : Oxford University Press, 2003. – 452 p.
28. *Deutsch, D.* Psychology of Music [Text] / D. Deutsch. – 3rd ed. – San Diego : Elsevier, 2013. – 786 p.
29. *Sloboda, J.* Musical ability [Text] / J. Sloboda // The origins and development of high ability. G. R. Bock, K. Ackrill (eds). – Chichester : Wiley, 1993, pp. 106–118.

30. *Hassler, M.* Approaching musicianship from a neurobiological point of view [Text] / M. Hassler // Czlowiek – muzyka – psychologia W. Jankowski, B. Kaminska, A. Miskiewicz (eds). – Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, 2000, pp. 243–257.
31. *Karma, K.* Behavioral and physiological approaches in music psychology: examples provided by auditory structuring and mismatch negativity [Text] / K. Karma // Czlowiek – muzyka – psychologia. W. Jankowski, B. Kaminska, A. Miskiewicz (eds). – Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, 2000, pp. 179–191.

REFERENCES

1. Petrushin V. I. *Psihologiya i pedagogika hudozhestvennogo tvorchestva* [Psychology and pedagogy of the art creativity]. 3rd ed. Moscow: Yurajt Publ., 2017. 441 p. (in Russian).
2. Petrushin V. I. *Razvitie tvorcheskih sposobnostej* [Development of the creative abilities]. Moscow: Yurajt Publ., 2017. 221 p. (in Russian).
3. Toropova A. V. *Muzykal'naya psihologiya i psihologiya muzykal'nogo obrazovaniya* [Musical psychology and psychology of the music education]. 4th ed. Moscow: Yurajt Publ., 2016. 245 p. (in Russian).
4. Chmurzynska M. Personality conditions of pianist's achievements. E. Cambouropoulos, C. Tsougras, P. Mavromatis, K. Pastiadis (eds). *Proceedings of the 12th International conference on music perception and cognition and the 8th Triennial conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*. July 23–28, Thessaloniki, Greece. 2011, pp. 214–221.
5. Chmurzynska M. Self-efficacy of piano teachers' of specialized music school. *Proceedings of the 7th Triennial conference of European society for the cognitive sciences of music*. J. Louhivuoti, S. Saarikallio, T. Himberg, P. S. Eerola (eds) ESCOM proceedings. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, 2009, pp. 44–51.
6. Chmurzynska M. The optimal piano teacher: Sosniak's model versus Polish teachers from public music school. *Interdisciplinary studies in musicology*. 2011, no. 10, pp. 111–130.
7. Chmurzynska M. How (not) to discourage youngsters from playing the piano. on bad and good piano teaching. *The 5th Intercultural arts education conference: design learning. Elsevier Procedia – social and behavioral sciences*. 2012, 45, pp. 306–317.
8. Dymnikova M. Fiziologicheskie aspekty muzyki i dolgoletie [Physiological aspects of music and longevity]. *Uspekhi gerontologii*. 2015. Vol. 28, no. 4, pp. 645–655 (in Russian).
9. Zharinov G. M., Anisimov V. N. Muzyka i dolgoletie [Music and longevity]. *Uspekhi gerontologii*. 2014. Vol. 27, no. 2, pp. 284–290 (in Russian).
10. Petrushin V. I., Petrushina N. V. *Psihologiya zdorov'ya* [Health psychology]. 2nd ed. Moscow: Yurajt Publ., 2017. 431 p. (in Russian).
11. Billroth T. *Wer ist musikalisch?* Berlin: Paetel, 1898, Kessinger Publishing LLC, 2010. 254 s.
12. Seashore C. E. *The psychology of musical talent*. New York: Silver Burdett, 1919, Hard Press Publishing, 2013. 312 p.
13. Seashore C. E. *Psychology of music*. New York: McGraw-Hill, 1938, Dover Publications, 1967. 448 p.
14. Stumpf S. *Tonpsychologie*. Leipzig: Hirzel-Verlag, 1883. 460 s.
15. Revesz G. Beziehung zwischen mathematischer und musikalischer Begabung. Schweizerischer. *Zeitszchńft fur Psychologie*. 1946. Nr. 5. S. 269–281.
16. Shuter-Dyson R. *An investigation of hereditary and environmental factor in music ability*. PhD thesis, University of London, 1968. Available at: http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.319497 (accessed: 13 August 2017).
17. Shuter-Dyson R. Musical ability. *The Psychology of Music*. D. Deutsch (ed.). San Diego: Academic Press, 1999. 786 p.
18. Wing H. D. *Tests of musical ability and appreciation: an investigation into the measure-*

ment, distribution, and development of musical capacity. London: Cambridge U. P. 1948, the British Journal of Psychology, Monograph supplements, Cambridge University Press. Book 27, 1968. 106 p.
19. Gardner H. *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta* [Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligence]. Moscow: I.D. Vil'yams [Publ. house Williams], 2007. 512 p. (in Russian)
20. Mainwaring J. Review of H. D. Wing's tests of musical ability and appreciation. *Music and Letters*. 1948, no. 29, pp. 290–293.
21. Drake R. M. Factorial analysis of music tests by the Spearman Tetrad-Difference Technique. *Journal of Musicology*. 1939, no. 1, pp. 6–16.
22. Teplov B. M. Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej [Psychology of musical abilities]. *Izbrannye trudy* [Selected works]. Vol. 1. Moscow: Pedagogika, 1985. 328 p. (in Russian).
23. Gordon E. E. Musical aptitude profile. Boston: MA, GIA Music, 2005. 162 p.
24. Gordon E. E. *Teoria uczenia się muzyki*. Gdansk: Harmonia, 2016. 192 p.
25. Topilina I. I. *Muzyka kak strukturnyj element vsestoronnego razvitiya lichnosti rebenka* [Music as structural element of all-round development of the identity of the child]. *Innovatsionnaya nauka*. 2016, no. 2-4, pp. 133–136. (in Russian).
26. Gembris H. Historical phases in the definition of musicality. *Psychomusicology*, 1997, no. 16, pp. 17–25.
27. Peretz I., Zatorre R. *The cognitive neuroscience of music*. New York: Oxford University Press, 2003. 452 p.
28. Deutsch D. *Psychology of Music*. 3rd ed. San Diego: Elsevier, 2013. 786 p.
29. Sloboda J. Musical ability. *The origins and development of high ability*. G. R. Bock, K. Ackrill (eds). Chichester: Wiley, 1993, pp. 106–118.
30. Hassler M. Approaching musicianship from a neurobiological point of view. *Czlowiek – Muzyka – Psychologia*. W. Jankowski, B. Kaminska, A. Miśkiewicz (eds). Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, 2000, pp. 243–257.
31. Karma K. Behavioral and physiological approaches in music psychology: examples provided by auditory structuring and mismatch negativity. *Czlowiek – Muzyka – Psychologia*. W. Jankowski, B. Kaminska, A. Miśkiewicz (eds). Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, 2000, pp. 179–191.

Статья поступила в редакцию 29.08.2017.
The article was received on 29.08.2017.

Петрушин Валентин Иванович – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии
e-mail: valpetr-psy@yandex.ru

Московский педагогический государственный университет,
ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1, Москва, Российская Федерация, 119991

Valentin I. Petrushin – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Psychology, Professor
e-mail: valpetr-psy@yandex.ru

Moscow State University of Education (MSPU),
Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119991

Дымникова Мария Владимировна, научный стажёр кафедры психологии
e-mail: dmwl@bk.ru

Московский педагогический государственный университет,
ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1, Москва, Российская Федерация, 119991

Maria W. Dymnikowa, Scientific Trainee at the Department of Psychology
e-mail: dmwl@bk.ru

Moscow State University of Education (MSPU),
Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119991

СОТВОРЧЕСТВО В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е. Ю. Куприна,
В. В. Ходырева,

Тольяттинская консерватория,
г. Тольятти, Самарская область, Российская Федерация, 445017

Аннотация. *В статье представлена разработка проблемы сотворчества в контексте психологии и педагогики музыкального образования, приведён педагогический опыт работы с одарёнными детьми по материалам круглого стола «Талантливые дети Тольятти», состоявшегося в рамках Всероссийской научно-практической конференции и посвящённого актуальной проблеме детской одарённости в контексте учебного процесса в системе дополнительного образования. Информация сконцентрирована вокруг педагогики сотворчества, субъектами которой являются взаимно сонаправленные и равно ответственные за художественный результат участники музыкально-образовательного процесса – педагогические работники, одарённые дети и их родители. Показаны представления педагогов и других работников музыкального образования о проблеме детской одарённости, рассмотрены вопросы педагогики сотворчества с одарёнными исполнителями в контексте профессиональной самореализации педагогов и выстраивания их взаимоотношений с родителями учащихся. Рассмотрены различные грани педагогики сотворчества: профессиональная, связанная с непрерывным самосовершенствованием преподавателя, психологическая – с умением выстраивания диалога между участниками сотворчества, воспитательная – с установлением особой «сотворческой атмосферы», в которой происходит педагогически целесообразное музыкальное развитие юных дарований. Особое внимание уделяется советам педагогов-мастеров, адресованным начинающим преподавателям, основанным на педагогической рефлексии собственного опыта и призванным помочь смягчить непоправимые последствия ошибок становления в профессии. Сделан вывод, что сотворчество в контексте музыкального образования представляет собой активную направленность всех участников творческого педагогического процесса навстречу друг другу в процессе совместной работы над художественно значимым результатом, в ходе которого происходит их всестороннее взаимораскрытие.*

Ключевые слова: *музыкальное образование, одарённый ученик, педагогика сотворчества, работа с родителями, самореализация, творческие методы, профессиональная психологическая установка, сотворческая атмосфера.*

CO-CREATION IN MUSIC EDUCATION

Elena Yu. Kuprina,
Victoria V. Khodyreva,

Togliatti Conservatory,
Togliatti, Samara region, Russian Federation, 445017

Abstract. *The article presents the development of the problem of co-creation in the context of the psychology and pedagogy of music education, the pedagogical experience of working with gifted children is presented on the basis of the Round Table "Talented Children of Togliatti", which took place in the framework of the All-Russian Scientific and Practical Conference on the urgent problem of children's giftedness in the context of the educational process in system of additional education. The information is concentrated around the pedagogy of co-creation, the subjects of which are mutually co-directed and equally responsible for the artistic result of the participants in the musical and educational process – pedagogical workers, gifted children and their parents. The views of teachers and other music education workers on the problem of children's giftedness are shown, questions of pedagogy of co-creation with gifted performers in the context of professional self-realization of teachers and the construction of their relationships with parents of students are examined. Various aspects of the pedagogy of co-creation are considered: professional, connected with the continuous self-perfection of the teacher, psychological – with the ability to build a dialogue between participants in co-creation, educational – with the establishment of a special "co-creative atmosphere" in which the pedagogically expedient musical development of young talents occurs. Special attention is paid to the advice of teachers-masters to beginning teachers, based on the pedagogical reflection of their own experience and designed to help mitigate the irreparable consequences of mistakes in becoming a profession. It is concluded that co-creation in the context of musical education is an active focus of all participants of the creative pedagogical process towards each other in the process of joint work on an artistically significant result, during which their mutual complementarity and mutual disclosure takes place.*

Keywords: *music education, gifted pupil, pedagogy of co-creation, work with parents, self-realization, creative methods, professional psychological setting, co-creative atmosphere.*

Вступление

Проблема сотворчества, благодаря необычайно ёмкому смыслу базового понятия, достаточно широко исследуется в педагогике, культурологии, эстетике, психологии, искусствоведении, в том числе в контексте педагогики и психологии музыкального образования. В частности, термин «сотворчество» фигурирует в качестве одного из составляющих «деятельностного педагогического принципа "*со-*"» в рамках проблемы музыкального миротворчества [1, с. 15], изучается как один из путей совершенствования психолого-педагогиче-

ской деятельности в системе начального [2; 3] и профессионального [4; 5] музыкального образования, исследуется как многоуровневый и многокомпонентный системный художественный феномен со своей характерной динамикой, отражающей диалогическую интегрированную специфику и закономерности работы музыкантов, в ходе которой происходит их профессиональное, личностное становление и саморазвитие [6].

Однако тема сотворчества далеко не исчерпана и представляется особенно актуальной в ракурсе обучения музыкальному исполнительству одарённых детей. Общеизвестно, что только в творчестве человек реализует свои задатки и способности, заложенные природой. Но тонкости процесса работы с одарёнными учащимися нередко остаются за рамками теоретических обобщений.

Обобщение педагогического опыта в области педагогики сотворчества

Идея обращения к «чистым» практикам, работающим ежедневно, ежечасно в течение многих лет с талантливыми обучающимися на уроках специального инструмента, возникла у специалистов Научно-методического центра художественного образования Тольяттинской консерватории после очередного прослушивания концерта с участием учащейся 5 класса, дававшей сольный концерт на сцене детской музыкальной школы (это было «обыгрывание» программы перед поездкой на «статусный» международный конкурс в Москве). После выступления, во время методического обсуждения, преподавателю юной пианистки было сделано предложение написать к предстоящей Всероссийской конференции статью с описанием своей методики работы, на что она скромно заметила, что писать не привыкла, поскольку в течение всего профессионального пути все силы отдавала исключительно практической работе с детьми в классе фортепиано.

Действительно, кропотливый педагогический труд в музыкальной школе или школе искусств, бесчисленные заботы по воспитанию юных исполнителей нередко служат причиной того, что у преподавателей зачастую не хватает ни времени, ни сил на разработку методических материалов и тем более на оформление их в формате статей для публикации в научно-методических журналах. Однако в большинстве своём именно они владеют секретами педагогического мастерства.

Специалисты Научно-методического центра решили организовать индивидуальные встречи с ведущими преподавателями, концертмейстерами, руководителями, провести с ними беседы по подготовленным вопросам, а затем оформить материалы в форме круглого стола. Список намеченных респондентов не смог вместить всех подлинных мастеров своего дела, которыми славится тольяттинская система художественного образования. Всего в мероприятии приняли участие 57 человек, за плечами которых была значительная (вплоть до 50 лет) педагогическая практика. Все интервью записывались на диктофон и затем переводились в текст. Принцип структурирования образовавшегося в итоге массива информации сложился постепенно, по мере погружения в проблематику педагогики сотворчества с одарёнными и способными учащимися. В результате получилась книга «Материалы круглого стола “Одарённые дети Тольятти”»

[7], в которой собраны размышления педагогов о феномене одарённости, его истоках и условиях развития, воспоминания о практическом опыте работы с юными дарованиями, а также ценные советы начинающим преподавателям. Опубликованные материалы содержат солидный «банк методического опыта», апробированного реальной музыкально-образовательной практикой и представляющего ценный теоретический и практический интерес для исследователей творческой педагогики, педагогики сотворчества, методики преподавания творческих дисциплин. В настоящей статье представлены некоторые выводы, сделанные в результате обработки живой, подчас «кипящей» информации, изложенной языком «чистых практиков».

Понятийное пространство педагогики сотворчества

Главной целью наставника в работе с юным музыкантом является всестороннее раскрытие и развитие его одарённости. Процесс воспитания таланта растягивается на долгие годы, вовлекая всех участников музыкальной учебной деятельности (обучающихся, педагогических работников, родителей) в совместную творческую лабораторию, где царит атмосфера сильнейших эмоциональных и нравственных переживаний.

Как показали интервью, педагоги пребывают в некоем понятийном поле, образующемся из-за пересечения понятий «способный», «талантливый», «одарённый». В ходе круглого стола одни рассказывали, что у некоторых детей яркий музыкальный талант проявляется подчас стремительно. Другие утверждали, что в большинстве случаев музыкальная одарённость раскрывается постепенно, в течение определённого периода времени (от одного-двух месяцев до нескольких лет). В любом случае, поспешных заключений о наличии или отсутствии дарования у того или иного ребёнка (например, по результатам приёмных экзаменов или первых месяцев работы) делать нельзя.

За время многолетней деятельности педагоги научились выделять из общего числа обучающихся одарённых детей по совершенно разнообразным признакам: по особому взгляду, богатой фантазии, по оригинальности и гибкости мышления, творческому подходу к любому делу, любознательности, увлечённости и открытости ко всему новому. У этих детей особая эстетика звукоизвлечения, их отличает стремление к достижению красочного и нефорсированного звука. Обнаруживая ярко выраженный интерес к творческой деятельности, в учёбе они демонстрируют быстроту и лёгкость достижения высоких результатов. Их отличает эмоциональное самовыражение, непредсказуемость поведения. Эти дети одарены энергией и обнаруживают способности, помимо музыки, в самых разнообразных областях деятельности.

Несмотря на различные подходы и оценки, педагоги были единодушны в том, что под музыкальной одарённостью подразумевается системный [8] комплекс данных, включающий как специальные задатки и способности к музыкальной деятельности, интеллектуальные способности и развитую интуицию, так и набор индивидуальных качеств, характеризующих одарённого ребёнка, с одной стороны, как сильную личность, а с другой – как хрупкую и весьма ранимую.

Среди сильных черт характера обозначали:

- ярко выраженную независимость;
- харизматичность, стихийность;
- личное отношение к деятельности;
- большую работоспособность в случае мотивированной деятельности;
- умение самостоятельно углублённо работать;
- одержимость, настойчивость, упорство;
- сильную волю, целеустремлённость;
- сильную энергетику;
- свободолюбие;
- стремление к совершенству;
- самоуверенность, тщеславие.

Респондентами были отмечены и «слабые» стороны характера одарённых детей:

- ранимость психики;
- склонность к сомнениям, неуверенность;
- болезненная самокритичность;
- лень;
- чувствительность психики, эмоциональная нестабильность;
- элементы аутизма (особое психическое состояние, погружённость человека в себя, стремление уйти от контактов с окружающим миром).

В практике «массовой» школы искусств распространена вполне успешная и результативная работа преподавателей с достаточно способными, но отнюдь не одарёнными детьми. Таких учащихся большинство. У них, как правило, комплекс способностей проявляется не сразу и в большой степени зависит от среды формирования. Процесс творческого воспитания «просто способных» детей во многом зависит от интеллектуальных способностей ребёнка, его личной усидчивости, работоспособности, а также (что не менее значимо) от желания и интереса. Успешность его продвижения в учёбе непосредственно связана с мастерством преподавателя, трудолюбием самого ученика и поддержкой его родителей. Именно способные, благодаря более стабильному темпу продвижения в учебной деятельности, в отличие от одарённых (для которых более характерен скачкообразный путь развития), нередко достигают значительных результатов.

Грани и проблемные зоны педагогики сотворчества

Контакт с личностью одарённого обучающегося всегда стимулирует педагога на поиск нестандартных путей и решений. В процессе работы с юными вундеркиндами у их наставников появляется возможность – средствами музыкальной учебной деятельности – выйти на серьёзный профессиональный уровень постижения художественно-образной выразительности изучаемого материала. Участники круглого стола рассказывали, что только работа с одарёнными учениками приносит им профессиональное удовлетворение, поскольку с такими учащимися у педагога появляется возможность выйти за рамки традиционного учебного процесса (типовых программ, стандартного репертуара), позиционировать личный педагогический опыт в рамках города, региона, области, страны (через участие с одарёнными обучающимися в конкурсах, фестивалях), расширить круг профессиональных контактов. Рост педагогического мастерства напрямую связан не только с систематической работой с юным музыкантом

в классе, но и продолжается в творческих школах, на мастер-классах с участием крупных деятелей искусства. Так проявляется *профессиональная грань* педагогики сотворчества.

Из материалов круглого стола ясно видно, что педагоги осознают личную ответственность за педагогический результат работы с одарённым музыкантом-исполнителем и понимают, что развитие вундеркинда зависит от целостной системы его воспитания, которую невозможно осуществить без родительского участия. Вместе с тем проблема выстраивания конструктивных взаимоотношений с родителями является одной из достаточно наболевших в педагогике сотворчества, поскольку содержит много нюансов как положительного, так и отрицательного свойства.

Например, успешному педагогическому процессу *способствуют*:

- знание родителями характерных особенностей своего ребёнка;
- активная помощь родителей в деле организации домашней самоподготовки ребёнка;
- активная поддержка профессионального самоопределения сына или дочери (побуждение к серьёзному отношению к занятиям музыкой, а также достаточно ощутимые материальные расходы на участие в конкурсах, фестивалях, мастер-классах и т. п.);
- психологическая поддержка при неизбежных нравственных, физических перегрузках процесса обучения.

Учебная практика обнаружила и немало факторов отрицательного свойства, подчас *разрушительно воздействующих* на педагогический процесс:

- противодействие преподавателю в его стремлении продвинуть одарённого ребёнка в творческом развитии из-за неверия в материальную стабильность профессии музыканта;
- равнодушие к музыкально-исполнительским достижениям своего ребёнка;
- повышенная требовательность к результатам учебно-творческого процесса в силу родительских амбиций;
- вмешательство в педагогический процесс.

При всём том педагоги отмечали, что бывали случаи, когда родители, не найдя способа установления душевного контакта с собственным одарённым ребёнком, ждали реальной помощи именно от преподавателей.

Апеллируя к собственному опыту, педагоги акцентировали внимание на необходимости налаживания исключительно тактичного и деликатного стиля общения с родителями в процессе организации с ними систематичной и разносторонней работы по следующим возможным направлениям:

- разъяснение специфики творческой деятельности;
- совместное решение текущих проблем обучения;
- введение (педагогически целесообразное) в важнейшие аспекты учебного процесса для осуществления контроля за качеством самостоятельной работы ребёнка;
- вовлечение в совместный процесс творческого развития и продвижения ребёнка (совместное посещение концертов, поддержка на выставках, фестивалях, конкурсах и пр.).

В целом подчёркивая необходимость активного привлечения родителей в свои союзники, многие преподаватели утверждали, что родительское соучастие во многом способствует повышению результативности педагогического труда.

На круглом столе педагоги-практики честно и порой нелицеприятно говорили о реально существующих *проблемах*, возникающих в процессе систематического приучения детей с неразвитым волевым комплексом к труднейшей из всех видов человеческой деятельности творческой работе. «Нестандартность» одарённых иной раз драматично сказывается на их общении со сверстниками, близкими, друзьями, учителями. Многие респонденты рассказывали, что нередко в педагогический процесс властно вмешивались факторы, обусловленные непростыми детскими характерами (о чём говорилось выше). Вступив на данном длительном пути в сотворчество с одарёнными обучающимися и их родителями, педагоги проходят через «тернии» детских характеров. Одарённый ученик – это не пай-ребёнок. Методика работы с ним порой драматична, и метод «кнута и пряника» никто не отменял. Общепедагогические закономерности и принципы в творческой педагогике диалектичны в конкретных проявлениях на практике, и корректнее говорить не о правомерности тех или иных *творческих методов*, а об их результативности. Грамотное общение наставника с одарённым учеником базируется на следующих принципах:

- целостно-личностный подход к одарённому ученику (безусловные любовь и принятие личности учащегося);
- построение индивидуальной «траектории развития» одарённого ученика;
- психологическая поддержка таланта;
- повышенный расход внутренних ресурсов (психологических, нравственных, энергетических и пр.);
- педагогическое терпение.

В искусстве, предназначение которого «подниматься над суетой» и «потрясать», чтобы из ребёнка получился настоящий артист, приёмы и способы работы с ним тоже должны быть не менее «потрясающими». Юного музыканта нередко необходимо в буквальном смысле слова морально «встряхнуть», чтобы он начал себя тратить, расходовать, отдавать другим. Однако именно через творчество в человеке проявляется его суть, его истинное предназначение.

В целом умение выстраивать продуктивный диалог с родителями, мудрое общение с учениками, в соответствии с целями и задачами музыкального обучения, составляет *психологическую* грань педагогики сотворчества.

Подвергая рефлексивному осмыслению постижение ступеней собственного профессионального мастерства, педагоги отмечали, что в профессии преподавателя условно действуют две основные рабочие *психологические установки* – пассивная и активная.

Пассивная психологическая установка преподавателя выражается в нежелании открытой демонстрации результатов педагогической деятельности (из страха за подрыв собственного авторитета в случае неудачного выступления ученика), в тактике «урокодательства». Данная установка в итоге обусловливает медленное самопродвижение педагога в профессии путём учёбы на собственных ошибках.

Педагоги с активной психологической установкой не боятся трудностей, предпочитают упорно работать («все когда-то начинали»), считают, что важно не быть обывателем, развивать педагогическую интуицию, знать методику преподавания, применять новые технологии, изучать научную,

специальную и художественную литературу, используя всевозможные (печатные, электронные) ресурсы. Принципиальной стратегией их самороста в профессии является постижение мастерства опытных коллег, активное участие в конкурсах, мастер-классах, методических мероприятиях и постоянное общекультурное развитие (регулярное посещение концертов, выставок, музеев, театров и пр.).

Однако не только начинающий, но даже опытный преподаватель, концертмейстер, руководитель, независимо от стажа работы, не застрахован от профессиональных просчётов, но затем, подвергнув педагогической рефлексии преподнесённый «урок», обязан развиваться дальше. Педагоги-мастера считают, что смягчить непоправимые последствия «ошибок становления в профессии» молодым преподавателям помогут:

- непрерывное самосовершенствование (рост мастерства является одновременно и мотивом, о котором упоминалось выше, и постоянной проблемой: почивать на «педагогических лаврах» рядом с одарённым учеником невозможно, ибо необходимо постоянно развиваться самому [9], чтобы быть способным обеспечивать высокие темпы творческого продвижения юного дарования);
- всесторонне грамотный подход к развитию обучающихся (знание основ педагогики музыкального образования и психологии, профессиональное балансирование между методикой «разумного риска» и традиционной «школой» обучения; чуткое психолого-педагогическое сопровождение развития одарённости);
- постоянное стимулирование творческой мотивации обучающихся [10];
- воспитание трудолюбия у учащихся;
- грамотно выстроенная репертуарная политика в соответствии с принципом систематичности и последовательности (одинаково плохо сказывается на развитии одарённого как опрометчивое завышение программных требований, так и их необоснованное занижение);
- выбор оптимального режима занятий (распределение нагрузок, соблюдение режима труда и отдыха);
- оптимальное и педагогически оправданное участие в концертах, конкурсах и выставках;
- нахождение (средствами изучаемого вида творчества) адекватных средств самовыражения юных талантов;
- нахождение баланса между создаваемой педагогом сотворческой атмосферой и «самодержавным воздействием среды» [11, с. 191] региона проживания на личность ребёнка [12];
- выстраивание системы всестороннего воспитания личностных качеств учащегося (регулярные беседы, совместные посещения культурных мероприятий и пр.);
- налаживание продуктивного контакта с родителями учеников.

Чтобы избежать ошибок, особенно на первоначальном этапе педагогической работы, преподавателям важно уделять самое серьёзное внимание установлению особой «*сотворческой атмосферы*» – своеобразного отражения и олицетворения *воспитательной грани* педагогики сотворчества, связанной с длительным процессом формирования и развития личности юного дарования. Этому способствуют:

- целостно-личностный подход;

- вовлечение учащихся в совместный творческий процесс;
- консультации опытных коллег по различным аспектам преподавания;
- обстановка высокой требовательности к себе и к ученику;
- поддержание интереса учащегося к учебной деятельности;
- установление в школе (классе) творческого микроклимата;
- привлечение родителей в качестве союзников;
- психологическая поддержка одарённости (любить, изучать, доверять, понимать и верить в своих учеников, не делать поспешных выводов, мотивировать, осуществлять психологический патронаж);
- профилактика «звёздной болезни» (соблюдать разумную психологическую дистанцию, выработать адекватную систему поощрений, создавать атмосферу здоровой творческой конкуренции среди учащихся);
- тщательный самоконтроль педагога (за речью, поведением и пр.);
- педагогическая гибкость.

Заключение

С одной стороны, работа с одарёнными учениками приносит педагогическим работникам ощущение необычайного счастья, чувство благодарности судьбе, доверившей им развитие таланта. В такие минуты осознаётся истинный смысл работы, дарующей радость и удовлетворение. С другой стороны, победы могут чередоваться с неудачами и вызванными ими периодами мучительных сомнений. Как и в любом педагогическом процессе, в педагогике сотворчества существуют проблемные зоны, связанные со спецификой взаимоотношений всех субъектов учебной деятельности. Но каким бы сложным ни был педагогический труд, важно всегда помнить, что сотворчество с одарённым учеником представляет собой *активную направленность всех участников* музыкального образовательного процесса (педагогов, обучающихся, родителей) *навстречу друг другу в процессе совместной работы над художественно значимым результатом*, в ходе которого происходит их всестороннее взаимодополнение и взаимораскрытие при условии, что каждая сторона прикладывает максимум усилий. При этом каждый педагогический работник должен ясно отдавать себе отчёт, что одарённый учащийся – ценнейшее достояние общества, которое Судьба ему вручает для воспитания и развития.

Авторы признательны О. В. Бутовичевой, методисту-психологу Научно-методического центра художественного образования Тольяттинской консерватории, участвующей в настоящем исследовании, всем тольяттинским преподавателям, принявшим участие в обсуждении проблематики работы с одарёнными учащимися, и выражают глубокую благодарность доктору искусствоведения, заслуженному деятелю искусств России, профессору М. М. Берлянчику и доктору философских наук, заслуженному работнику Высшей школы РФ, профессору Л. Н. Дороговой за ценную помощь в работе над материалами.

Authors are grateful to O. V. Butovicheva, the methodologist-psychologist of the Scientific and methodical center of art education of the Toglyatti conservtory, participating in this research,

to all teachers in Toglyatti who have participated in the discussion on the substance of work with gifted pupils, and express profound gratitude to the doctor of art criticism, the Honored worker of arts of Russia, professor M. M. Berlyanchik and the doctor of philosophy, the Honoured worker of the higher school of the Russian Federation, professor L. N. Dorogova for the valuable help in work on materials.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Овчинникова, Ю. С.* Основы музыкального миротворчества в контексте ноосферной педагогики [Текст] / Ю. С. Овчинникова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 4. – С. 7–18.
2. *Никитина, Е. И.* Сотворчество педагога и учащихся на занятиях художественным движением в системе дополнительного образования [Текст] : дис. … канд. пед. наук / Е. И. Никитина. – М., 2007. – 179 с.
3. *Райцева, Т. Е.* Формирование творческих способностей младших школьников в процессе музыкально-игровой деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Т. Е. Райцева. – Владикавказ, 2005. – 140 с.
4. *Куприна, Е. Ю.* Моделирование профессиональной подготовки студентов-музыкантов к сотворческой исполнительской деятельности [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук / Е. Ю. Куприна. – Тольятти, 2008. – 24 с.
5. *Цалиев, В. М.* Психолого-педагогические особенности сотворчества преподавателя и студента в процессе обучения исполнительскому мастерству [Текст] : дис. … канд. пед. наук / В. М. Цалиев. – Владикавказ, 2003. – 147 с.
6. *Куприна, Е. Ю.* Концептуальная модель сотворческой музыкально-исполнительской деятельности [Текст] / Е. Ю. Куприна // Музыковедение. – 2017. – № 3. – С. 34–41.
7. Художественное образование в XXI веке: целостно-личностный подход в контексте одарённости [Электронный ресурс] // Материалы круглого стола «Одарённые дети Тольятти (Педагогика сотворчества)» / ред.-сост. Е. Ю. Куприна, В. В. Ходырева. – 2-е изд., перераб. и доп. – URL: http://iskusstv.ru/images/stories/krug2.pdf (дата обращения: 11.06.2017). – Тольятти : Тольяттинская консерватория, 2017. – 264 с.
8. *Берлянчик, М. М.* О системности личностно-профессиональных качеств музыканта-исполнителя [Текст] / М. М. Берлянчик // Художественное образование и наука. – 2016. – № 1. – С. 3–17.
9. *Цыпин, Г. М.* Самообразование в процессе становления личности педагога-музыканта [Текст] / Г. М. Цыпин // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2016. – № 1 (13). – С. 48–56.
10. *Тараканова, Н. Э.* Эйфорическая мотивация как определяющий конструкт педагогической работы с музыкально одарёнными учащимися [Текст] / Н. Э. Тараканова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 3. – С. 62–69.
11. *Выготский, Л. С.* Вопросы теории и истории психологии [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – 486 с.
12. *Скрипачёва, И. А.* Особенности формирования молодёжной культуры в современном городе (на примере Тольятти) / И. А. Скрипачёва // Вопросы культурологии. – 2008. – № 9. – С. 56–57.

REFERENCES

1. Ovchinnikova Yu. S. Osnovy muzykal'nogo mirotvorchestva v kontekste noosfernoi pedagogiki [Basis of musical peacemaking in the context of the noosphere pedagogy]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*, 2013, no. 4, pp. 7–18 (in Russian).
2. Nikitina E. I. *Sotvorchestvo pedagoga i uchashchikhsya na zanyatiyakh khu-*

dozhestvennym dvizheniem v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya [Joint creativity of the teacher and pupils in class of the art movement in the system of additional education]. PhD dissertation (Pedagogy). Moscow, 2007. 179 p. (in Russian).

3. Raitseva T. E. *Formirovanie tvorcheskikh sposobnostei mladshikh shkol'nikov v protsesse muzykal'no-igrovoi deyatel'nosti* [Formation of creative abilities of younger school students in the course of musical and game activity]. PhD dissertation (Pedagogy). Vladikavkaz, 2005. 140 p. (in Russian).
4. Kuprina E. Yu. *Modelirovanie professional'noi podgotovki studentov-muzykantov k sotvorcheskoi ispolnitel'skoi deyatel'nosti* [Model of vocational training of students musicians to the joint creativity performing activity]. PhD dissertation (Pedagogy). Tol'yatti, 2008. 24 p. (in Russian).
5. Tsaliev V. M. *Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti sotvorchestva prepodavatelya i studenta v protsesse obucheniya ispolnitel'skomu masterstvu* [Psychology and pedagogical features of the joint creativity of the teacher and student in the course of training in mastery]. PhD dissertation (Pedagogy). Vladikavkaz, 2003. 147 p. (in Russian).
6. Kuprina E. Yu. Kontseptual'naya model' sotvorcheskoi muzykal'no-ispolnitel'skoi deyatel'nosti [Conceptual model of the joint creativity musical and performing activity]. *Muzykovedeni*e, 2017, no. 3, pp. 34–41 (in Russian).
7. Khudozhestvennoe obrazovanie v XXI veke: tselostno-lichnostnyi podkhod v kontekste odarennosti [Art education in the 21st century: complete and personal approach in the context of talent]. *Materialy kruglogo stola "Odarennye deti Tol'yatti (Pedagogika sotvorchestva)*" [Materials of a round table "Talent children of Togliatti (Pedagogy of the joint creativity)"]. E. Yu. Kuprina, V. V. Khodyreva (eds and compilers). 2nd ed. Available at: http://iskusstv.ru/images/stories/stolpt2.pdf (accessed: 11 June 2017). Tol'yatti: Tol'yattinskaya konservatoriya Publ., 2017, 264 p. (in Russian).
8. Berlyanchik M. M. O sistemnosti lichnostno-professional'nykh kachestv muzykanta-ispolnitelya [About the systemic of personal and professional qualities of the performing musician]. *Khudozhestvennoe obrazovanie i nauka,* 2016, no. 1, pp. 3–17 (in Russian).
9. Tsypin G. M. Samoobrazovanie v protsesse stanovleniya lichnosti pedagoga-muzykanta [Self-education in the course of formation of the identity of the teacher-musician]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*, 2016, no. 1 (13), pp. 48–56 (in Russian).
10. Tarakanova N. E. Eiforicheskaya motivatsiya kak opredelyayushchii konstrukt pedagogicheskoi raboty s muzykal'no odarennymi uchashchimisya [Euphoric motivation as the defining construct of pedagogical work with musically gifted pupils]. *Vestnik kafedry UNECKO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*, 2013, no. 3, pp. 62–69 (in Russian).
11. Vygotskii L. S. Voprosy teorii i istorii psikhologii [Questions of the theory and history of psychology]. *Sobranie sochinenij* [Collected works]. In 6 volumes. Vol. 1. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 486 p. (in Russian).
12. Skripacheva I. A. Osobennosti formirovaniya molodezhnoi kul'tury v sovremennom gorode (na primere Tol'yatti) [Features of formation of youth culture in the modern city (on the example of Togliatti)]. *Voprosy kul'turologii,* 2008, no. 9, pp. 56–57 (in Russian).

Статья поступила в редакцию 18.06.2017.
The article was received on 18.06.2017.

Куприна Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-теоретических и общих гуманитарных дисциплин, методист Научно-методического центра художественного образования
e-mail: kuprina65@mail.ru

Тольяттинская консерватория,
ул. Победы, 46, г. Тольятти, Самарская область, Российская Федерация, 445017

Elena Yu. Kuprina – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Music-Theoretical and General Humanitarian Disciplines, Methodist of the Scientific-Methodical Center of Art Education
e-mail: kuprina65@mail.ru

Togliatti Conservatory,
Pobeda Street, 46, Togliatti, Samara region, Russian Federation, 445017

Ходырева Виктория Виталиевна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующая Научно-методическим центром художественного образования
e-mail: m-zenter@yandex.ru

Тольяттинская консерватория,
ул. Победы, 46, г. Тольятти, Самарская область, Российская Федерация, 445017

Victoria V. Khodyreva – PhD in Pedagogy, Professor, Head of Scientific-Methodical Center of Art Education
e-mail: m-zenter@yandex.ru

Togliatti Conservatory,
Pobeda Street, 46, Togliatti, Samara region, Russian Federation, 445017

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ В КИТАЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Фань Ин[*],

Московский педагогический государственный университет,
Москва, Российская Федерация, 119991

Аннотация. *В статье раскрываются философские истоки китайской традиции музыкального воспитания и музыкотерапии, суть которых содержится в традиционной морали китайской цивилизации. Обоснована категория нормативности поведения и мироощущения как залог здорового тела и уравновешенной, сбалансированной психики. Представлены воздействующие факторы, характерные для китайской медицины: рассмотрение человеческого организма как органически единого целого и результата внутреннего самовоспитания; признание значимости баланса стихий в жизни человека и природы, влияющего на самочувствие; реализация подхода к диагностике и лечению в зависимости от синдромов переизбытка или недостатка энергии определённых стихий. Раскрывается путь музыкально-терапевтического воздействия для достижения здоровья личности, основанный на теоретико-практической концепции У-син, охватывающей мир и человека в целостности и гармонии его энергий; представлена авторская интерпретация применения символической образности традиционных музыкальных произведений Китая в музыкально-терапевтической практике на основе У-син. Показано современное состояние музыкотерапии в Китае, развивающей традиционные представления и интегрирующей общемировые тенденции как в клинической, так и в образовательной среде.*

Ключевые слова: *музыкотерапия, древнекитайская философия, традиционная мораль, концепция У-син, баланс энергий, резонанс, пентатоника, символическая образность традиционной музыки, образовательная среда.*

[*] Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор А. В. Торопова.

PHILOSOPHICAL BASES AND CURRENT STATE OF MUSIC THERAPY IN CHINA IN THE CONTEXT OF PROBLEMS OF EDUCATION OF THE PERSONALITY

Fan Ying*,

Moscow State University of Education (MSPU)
Moscow, Russian Federation, 119991

Abstract. *The article reveals the philosophical origins of the Chinese tradition of musical nurture and music therapy, the essence of which is contained in the "traditional morality" of Chinese civilization. Basic Ideas – the category of "normativity" of behavior and attitude is grounded as a pledge of a healthy body and a balanced psyche. Presented are the characteristic factors affecting Chinese medicine: consideration of the human body as an organically integrated whole and the result of internal self-education; recognition of the importance of the balance of the elements in human life and nature, which affects the well-being; implementation of the approach to diagnosis and treatment, depending on the syndromes of overabundance or lack of energy of certain elements. The concept of Wu Xing as the basis of music therapy – the way of the musical and therapeutic influence on the health of a person is revealed based on the theoretical and practical concept of the Wu Xing, embracing the world and man in the integrity and harmony of his energies; the author's interpretation of the use of the symbolic imagery of China's traditional musical works in musical and therapeutic practice based on the Wu Xing is presented. Conclusion on the current state of music therapy in China – It shows the current state of music therapy in China, which develops traditional ideas and integrates global trends in both clinical and educational settings.*

Keywords: *music therapy, ancient Chinese philosophy, traditional morality, Wu Xing concept, energy balance, resonance, pentatonic, symbolic imagery of traditional music, educational environment.*

Современные представления о сущности музыкотерапии

Современный термин «музыкотерапия» имеет греко-латинское происхождение и в переводе означает «лечение музыкой». В этом отношении китайская позиция согласуется с общемировой и российской доктринами данного направления в науке и практике: «Музыкальная терапия представляет собой целенаправленный систематический терапевтический процесс, организованный с помощью воздействия музыки и музыкально-терапевтической деятельности для достижения здоровья» [1–3].

Музыка окружает нас всюду. Но что в ней является «терапевтичным»? Ведь музыка – комплексный феномен, в ней присутствуют и резонансное воздействие звука, и ладовое наклонение, и жанровое функциональное заражение,

* Scientific supervisor – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor A. V. Toropova.

и интонационно-знаковая экспрессия переживания, и культурно-философская составляющая... Какие именно составляющие музыки являются действующими «агентами» терапии и в каком контексте? Психофизики анализируют состав музыкальных звуков в поисках объяснения гармонизирующего воздействия звуковых гармоник разных тембров. Психологи исследуют влияние музыки на усиление или ослабление эмоциональных переживаний... Музыка может давать человеку и опыт расширения сознания, и активизацию воображения, и самоосмысление.

Каковы эмпирические основания для научного исследования и концептуализации музыкальной терапии?

По существу, у каждого человека есть свои музыкальные инстинкты, способность ощущать музыкальное воздействие бессознательно. Поэтому, когда младенец слушает весёлую музыку, он перестаёт плакать, когда старики слушают знакомую музыку, они не чувствуют одиночества. По имеющимся данным, в одном из неблагополучных районов крупного города США при проведении местными властями социального эксперимента в виде трансляции по радио спокойной музыки было зафиксировано снижение уровня преступности [1]. У пациентов психиатрических больниц при прослушивании специально подобранной музыки нормализуется состояние: раздражительность падает, и они успокаиваются. Религиозная музыка очищает человеческий дух и тоже может считаться «терапией духа».

Каждый человек, независимо от уровня его образования, способен испытывать разные эмоции при восприятии музыки. Антропологи и музыковеды доказали, что все человеческие сообщества порождают своё музыкальное искусство и демонстрируют музыкально обусловленное поведение [1; 4–6].

Учёные во всём мире пытаются разгадать тайны повсеместного распространения и влияния музыки, изучить её эффекты. Методы исследования различны, но, по мнению Ван Бин [1], при всех их различиях, в основе каждого из них лежит признание того, что музыка – это искусство звуков, организованных в некотором времени и воздействующих на индивидуальные ритмы человека.

Музыкотерапия в современном научном пространстве развивается как интегративная дисциплина на стыке философии, психологии, педагогики, музыковедения, музыкальной психологии, медицины, нейрофизиологии, рефлексологии и т. д., и в одной из существующих трактовок назначения музыкотерапии подчёркивается не столько её лечебное воздействие, сколько забота о нуждающихся в душевном участии и поддержке.

Древнекитайская философия о музыкальном устройстве мира и человека

Все лечебные и оздоровительные практики в китайской традиции тесно связаны с философской картиной мира, сложившейся несколько тысячелетий назад. Древнекитайская философия всегда обладала строгой упорядоченностью и практичностью. Именно поэтому она жива и продуктивна до сих пор, являясь основой для научного мировоззрения во многих областях науки и техники. Корни конфуцианства и даосизма до настоящего времени прослеживаются в современном Китае, в том числе в образовательных подходах и в концепциях здоровьесбережения и воспитания детей.

Согласно китайской традиционной мысли, функция музыки состояла в сохранении нормативности, то есть в символической константе. Константами в течение тысячелетий были и звуковая, и ладовая системы; константны жанры и неизменны формы изложения и исполнения традиционных песен и инструментальных мелодий. Именно потому сохранение в традиционной музыке неизменности форм является гарантом спокойствия и основой управления государством.

В основе китайской философии лежат категории «небо», «путь» и «баланс» как внутри человека, так и в социуме и мире вообще [7].

Краеугольные камни древнекитайского мировоззрения – труды философов, закрепивших нормативность поведения и мироощущения человека в социуме, являющуюся залогом здорового тела и уравновешенной, сбалансированной психики. Основоположниками такого мировоззрения в Китае стали: Конфуций, раскрывший содержание важнейшего качества человека – милосердие; Лао-цзы, основоположник даосизма, через принцип природосообразности объяснивший, что люди в своих мыслях, идеях и поступках должны следовать природе; Чжуан-цзы, развивший учение о возвышении духовного мира над миром материальным.

Согласно Конфуцию, музыка помогает достичь *социальной гармонии*, вписываясь в процесс управления государством в качестве системы упорядоченного, регулируемого выражения эмоций.

Лао-цзы через понятие «дао» объяснил, что музыка должна следовать законам природы и отражать *внутреннюю гармонию мира – баланс энергий*.

Чжуан-цзы предлагал возвысить духовный мир над миром материальным, а ведь музыка – это слышимый «отпечаток», *отзвук духовного мира*. Мир надо научиться слышать, это уменьшит страх перед всем нематериальным, а значит, как утверждают современные психотерапевты, снизит тревожность, являющуюся причиной множества расстройств как психического, так и физического здоровья человека.

Как можно заметить, в традиционной мысли Китая здоровье, этика и гармония в отношениях человека с миром и социумом неразрывны. Именно гармония (или баланс сил), пронизывающая все слои человеческого бытия в мире, служит ориентиром здоровья как человека, так и общества, государственного устройства, социального порядка и т. д. Соответственно любая болезнь или дискомфорт вызваны нарушением общей гармонии и должны лечиться исходя из этого принципа – путём устранения дисгармонии на каком-либо из уровней.

Китайская традиционная мораль и роль музыки

На протяжении нескольких тысяч лет в Китае формировались собственные этические и моральные стандарты. Эту часть наших этических представлений мы называем традиционной моралью, которая является ценной составляющей духовного богатства китайской нации. В настоящее время она сохраняет своё позитивное значение. Традиционная мораль продвигается в современном обществе через культурные знаки и символы, через традиционную музыку Китая, сохраняющую свои этические стандарты в исполнении от поколения к поколению.

Нравственный человек всегда опирается на мораль духа, этические привычки в поведении, потому что на этой

основе может стать более здоровым, совершенным, гармоничным и красивым.

В китайском мировоззрении сущностно близки некоторые понятия, например: мораль – это равновесие – этика – здоровье, так же как отклонение – это неуравновешенность – нарушение этики – болезнь (как нарушенное состояние, вызванное первичным нарушением морали самого человека или его воспитателей).

Система базовых ценностей в мировоззрении и науке Китая включает пять основных постоянных и сгруппированных пунктов: Жэнь, И, Ли, Чжи и Синь. Так, согласно традиционной китайской философии, здоровье человека опирается на следующие моральные принципы:

- *Жэнь*: гуманность, доброта, человечность, человеколюбие, милосердие. В моём понимании, ключевое понятие китайской философии *жэнь* является обозначением здоровой в морально-психологическом плане личности, неким эталоном нормы. Этот эталон может быть рассмотрен как обязательное профессиональное качество педагога, психолога и психотерапевта, так как в китайском мировоззрении излечивают не столько технологии, столько личность «лекаря» [8].
- *И:* чувство долга, должная справедливость, порядочность, честность.
- *Ли*: благопристойность, этикет. Ли носит оттенок западного понимания адекватности, уместности, конгруэнтности, как считает исследователь китайской этики и базовых ценностей культуры Д. В. Конончук [9].
- *Чжи*: разумность, мудрость, ум, интеллект, изобретательность. В трактате «Чжоу И» она определяется как «способность остановиться, увидев впереди пропасть» [10].
- *Синь*: благонадёжность, верность, искренность, вера, подлинность, честность. Эта категория китайской философии объединяет идею субъективной уверенности и искренности с идеей объективной достоверности и надёжности.

Мэн-цзы усмотрел источник *жэнь* в реагирующем с чувственной непосредственностью соболезнующем и сострадающем «сердце» (*синь*), без чего человек перестаёт быть человеком [11]. Российская психологическая наука называет это качество, по всей видимости, эмпатией.

Таким образом, традиционная мораль может считаться кодексом человека здорового духом, а значит, и душой и телом.

Современные китайцы продолжают и развивают принципы древних китайских философов. Во всех аспектах общественной жизни практикуются пути пяти постоянств – Жэнь, И, Ли, Чжи, Синь – как в целях воспитания, так и в содержании образования и музыкального обучения. Следование здоровым духовным основам китайской философии может способствовать как достижению национального процветания и социальной гармонии общества, так и оказанию поддержки людям с физическими и психическими ограничениями здоровья.

Китайская традиционная мораль – это ценностная составляющая всего духовного богатства китайской нации и ориентир для правильного воспитания здорового тела и духа, что отражено в принципах музыкального воздействия и в самой символической образности традиционных произведений:

- *Уважение к родителям.* В Китае много музыкальных произведений, несущих эту ценность и сопутствую-

щие переживания (традиционные китайские песни: «Матери», «Родина – любимая мама», «Папа» и др.).

● *Почтение к старости и забота о детях* (песня «Цивилизованный Пекин» и др.).

● *Три символа, отражающие китайский национальный характер: сосна, вечнозелёный бамбук и зимняя слива.* В Китае очень часто можно встретить рисунки и орнаменты, изображающие эти символы. Их можно увидеть в росписи, украшающей фарфор, в узорах одежды и в элементах архитектуры. Даже обычные люди начинают ощущать силы, когда видят эти гордые растения (традиционные для Китая мелодии: «Маленькая сосна», «Бамбуковый медведь», «Рондо цветов сливы», «Воспеваем цветы сливы»).

● *Уважение к учителям и важность образования.* Уважительное отношение к образованию переросло в особое отношение к учителям. В китайском языке существует много выражений, характеризующих отношение к учителям: «Ни бедный, ни богатый не имеют права не уважать учителя»; «Тот, кто учил человека хоть один день, на всю жизнь становится для него таким же уважаемым человеком, как родной отец» и т. д. С древности уважение к учительской профессии охватывало все слои общества – от обычного бедняка до императора.

Таким образом, музыкотерапия неразрывна в Китае с идеями традиционной морали, которые передаются через воспитание и музыкальное воспитание, в частности. По сути, музыкотерапия и есть воспитание, поскольку цели воспитания, согласно нашей философской системе, призваны обеспечить здоровье духа и тела.

Концепция У-син как философская основа музыкотерапии в Китае

Значимым фундаментом философских представлений в Китае о природе здоровья, гармонии и отклонений от них является концепция У-син. Теория У-син отражает пять стихий окружающего нас мира: Огонь, Земля, Вода, Дерево, Металл. Китайские врачеватели применяли в практике установленную взаимосвязь звуков традиционной китайской пентатоники с внутренними органами и эмоциями людей.

Ступени китайской пентатоники (宫, 商, 角, 徵, 羽 – Гун, Шан, Цзюэ, Чжи, Юй) соотносятся со звуками do, re, mi, sol, la.

Традиционные китайские философы соотнесли эти пять звуков со свойствами пяти стихий: Дерево – первой ступени (Цзюэ), Огонь – второй ступени (Чжи), Земля – третьей ступени (Гун), Металл – четвёртой ступени (Шан), Вода – пятой ступени (Юй).

Эти пять стихий и звуков соответствуют природным понятиям: пяти сторонам света, включая центр, пяти сезонам, пяти климатическим условиям, пяти цветам (табл. 1).

Эти же пять стихий и звуков соответствуют человеческим свойствам, органам и эмоциональным состояниям: пяти вкусовым ощущениям, пяти органам чувств и модальностям восприятия, пяти полым и плотным внутренним органам человека (табл. 2).

Традиционная философия Китая издревле отличалась гармонией полярных начал, особым единением Человека и Неба. Так, именно натурфилософия стала основой представлений о причинах болезней и их лечении. Болезнь рассматривалась как нарушение баланса пяти

Таблица 1

Соответствие стихий природным понятиям

Стихия	Сторона света	Сезон	Климат	Цвет
Дерево	Восток	Весна	Ветреный	Зелёный
Огонь	Юг	Лето	Жаркий	Красный
Почва	Середина	Позднее лето	Мокрый	Жёлтый
Металл	Запад	Осень	Сухой	Белый
Вода	Север	Зима	Холодный	Чёрный

Таблица 2

Соответствие стихий человеческим органам и чувствам

Стихия	Органы человека	Органы чувств человека	Вкусовые ощущения человека	Человеческие чувства
Дерево	Печень	Глаз	Кислый	Гнев
Огонь	Сердце	Язык	Горький	Радость
Почва	Селезёнка	Губы	Сладкий	Подавленность
Металл	Лёгкие	Нос	Острый	Скорбь
Вода	Почки	Уши	Солёный	Страх

стихий, находящихся во взаимодействии. Гармония стихий в представлении древнекитайских врачевателей являлась условием здоровья человека. Согласно теории пяти стихий, подобное принадлежит подобному, это и есть основа взаимосвязи явлений. На теории пяти стихий строится теория любого патогенеза, которая может объяснить формирование и эволюцию нарушенных состояний и заболеваний.

Гармоничны не только природные явления. Основным условием здоровья в Древнем Китае рассматривалась гармония человека и природы. Гармония человека и природы подразумевала взаимосвязь Земли и Небес. Небесным явлением считалась музыка, а именно пять ступеней пентатоники.

В силу своего небесного происхождения и единой сущности с природой пяти стихий, музыка может не только воспитывать, но и предотвращать нарушения баланса в состоянии целостного психофизического организма и даже лечить заболевания. Музыка в чём-то и есть лекарство. В традиционной китайской письменности иероглифы, обозначающие понятия «музыка», «лекарство», «лечение» (樂、藥、療) имеют даже внешнее подобие.

Как во врачевании лекарь подбирал необходимые травы для излечения болезни, так и в музыкотерапии каждое «заболевание» требует подбора определённых средств музыкальной выразительности (тембра, динамики, лада и т. д.). В физиологическом плане, когда вибрации музыки и физиологические вибрации человеческого тела (частота сердечных сокращений, дыхание, кровяное давление, пульс и т. д.) совпадают, происходит резонанс. На этом резонансе и построена музыкотерапия пятью звуками (У-син).

В трактате по традиционной китайской медицине «Су вэнь» сказано, что «пентатоники могли колебать работу внутренних пяти органов». Поэтому говорят, что Гун колеблет селезёнку, Шан – лёгкие, Цзюэ – печень, Чжи – сердце, Юй – почки [3].

Гао Тянь описал случай, произошедший ещё в Сунский период (960–1279) с известным в то время литератором Оуян Сю, много размышлявшим о государственных делах. Почувствовав себя плохо и начав слабеть, Оуян Сю стал принимать огромное количество лекарств, но все они не давали никакого эффекта. Тогда он по многу раз в день начал слушать Гун, и настроение его изменилось: от меланхолии и уныния не осталось и следа, жизнь заиграла новыми красками, что в целом положительно сказалось на его здоровье [3].

В эпоху династий Цзинь и Юань Чжан-цзы и Цзэ Шань уже начали использовать музыкотерапию для лечения болезней. Они показали эффективность музыкального воздействия (в сочетании с медикаментозной терапией) при лечении пациентов от горя и депрессии, приглашая артистов танцевать и петь.

Согласно медицинским книгам Китая, когда использовали иглоукалывание, то одновременно приглашали музыкантов, которые играли на инструментах и пели. В Китае ещё в эпоху династии Хань (206 г. до н. э. – 220 г. н. э.) появились приюты, где калекам оказывалась врачебная помощь, в том числе посредством музыки [12].

Концепция У-син, наряду с концепцией дуальности мира на основе взаимодействия энергий Инь–Ян, является базой при рассмотрении и обобщении диагностической информации о пациенте или обратившемся за помощью ученике, об определении сущности дисбаланса в психологических и функциональных системах организма.

Характерный для китайской философско-терапевтической системы целостный подход к анализу явлений основывается преимущественно на трёх факторах:

1. Рассмотрение человеческого организма как органически единого целого. Для китайской медицины человек является целым и гармоничным, составной частью окружающей его природы и находится в постоянных взаимоотношениях с рассматриваемым как единое целое окружающим миром, в живом обмене со Вселенной. Таким образом, для традиционной китайской медицины было само собой разумеющимся, что человек получает все необходимые для существования предпосылки из окружающих его природы и общества.

2. Признание влияния на самочувствие человека баланса стихий в жизни человека и природы. В основе баланса лежит теория действия и противодействия пяти элементов: Дерева, Огня, Земли, Металла и Воды. Каждый человек должен искать баланс этих стихий, научиться понимать их язык, выраженный языком звуков и цветов, энергий и пустот, и адаптироваться к его изменчивости.

3. Диалектическая диагностика и лечение в зависимости от синдромов переизбытка или дефицита энергии каждой из стихий (Юнь Лун) [13].

Данная китайская философская концепция постепенно стала чрезвычайно популярной в других странах, даже популярнее, чем в самом Китае. Учению об Инь–Ян и пяти стихиях посвящено множество книг как на Западе, так и в России [14–17]. Эта мировоззренческая концепция несёт целостное представление об устройстве внешнего и внутреннего мира, потому она так вдохновляет современных западных ученых. Теория У-син позволяет: осмыслить истоки нарушенного состояния или дефицитарности психической функций в целостном орга-

низме, отделить первопричину расстройства от его последствий, а также прогнозировать его вероятностное развитие и характер течения в случае оказания помощи и без неё.

Таким образом, китайская традиция музыкального воздействия на тело и дух насчитывает несколько тысяч лет. Музыкотерапия была частью концепции самосовершенствования через уважение к восприятию умеренной музыки в противовес музыке интенсивных эмоций. Так реализовывалось движение общественного сознания к идеалу совершенного человека, владеющего балансом чувств и умеренностью в эмоциях.

Китайское традиционное мировоззрение представляет собой образную символическую систему, но эти образы не произвольны или надуманны, они найдены эмпирическим путём и проверены тысячелетиями практики.

Приведём пример применения традиционных мелодий, обобщающий знания и опыт автора статьи, разработанный на основе символически изложенной системной целостности человеческого организма и его личности:

- *Сердце* – это «монарх» среди внутренних органов и систем.

Сердце не ленится, никогда не перестаёт биться и соответствует стихии Огня. Оно контролирует кровеносные сосуды и управляет психической деятельностью. Звук сердца – Огонь (Чжи), sol (G). Характер: горячий, весёлый, живой, лёгкий, есть функции Огня. При переизбытке Ян или его подавлении возникает сверхнапряжение сердечной системы и гипервозбуждение психики. Лучшая мелодия: «Глубокой ночью, или Мелодия фиолетового бамбука». Китайская медицина считает, что перед сном нужно успокоить своё сердце, лучшее время для терапии музыкой сердечной деятельности – 21:00–23:00.

Музыкотерапия звучанием Чжи способна улучшить состояние сердца и духа, памяти и мышления, что часто используется в специальном школьном образовании, особенно в области образования умственно отсталых детей и учеников с расстройством внимания.

- *Печень* – это «генерал» во внутренних органах и системах.

Печень связана с глазами и умением видеть, гнев ослабляет печень и слепит глаза (в русском языке тоже есть фразеологизм «ослеплённый гневом»). Дискомфорт печени ведёт к депрессии, подавленный гнев разливает желчь, человек может стать трусливым и легко пугается. Звук печени – Дерево (Цзюэ), mi (E). Характер: весенний, сердечный, ясный, как функция звука Дерева. Лучшая мелодия: «Тростниковая флейта с восемнадцатыми тактами». Лучшее время работы с состояниями и эмоциями, вредящими печени, – 19:00–23:00. Это же время используется в сфере физиотерапевтической работы с детьми с нарушениями зрения.

«Тростниковая флейта с восемнадцатыми тактами» – древняя песня эпического жанра, созданная в конце правления династии Хань и имеющая в общей сложности 18 строф, или куплетов. Это песня изгнания во время войны, когда женщина Цай Венджи и её родные были вынуждены жить в южном краю гуннов – завоевателей и очень тосковали по родине. Когда Цао Цао отправили обратно на материк, она вынуждена была покинуть своих двоих детей, остающихся у гуннов. Эти чувства очень сильные, сложные, смешанные: тоска и гнев, любовь и печаль, противоречивое настроение. Страдание часто становится источником великих произ-

ведений искусства, и Цай Ян оставил шедевр, ставший символом и действующий исцеляющим образом.

● *Селезёнка* – важный для организма источник энергии.

Селезёнка связана с насыщением и утомлением от перенасыщения. Звук селезёнки – Земля (Гун), do (C). Характер: спокойный, добрый, торжественный, это функция Земли. Лучшие китайские мелодии для балансирования энергии селезёнки: «Высокие горы, текущие воды»; «Дом летающих кинжалов». Лучшее время для восприятия: приём еды или после неё в течение часа, когда эффект регуляции баланса выше. Восприятие такой музыки снимает чрезмерное душевное напряжение и беспокойство.

● *Лёгкие* – это «премьер-министр» во внутренних органах и в системах организма.

Лёгкие управляют дыханием и очищением. Звук, соответствующий лёгким, – Металл (Шан), re (D). Характер: высокий, гордый, торжественно печальный, величественный, это функция Металла. Лучшая мелодия для подпитывания энергией лёгких и психического состояния свободного дыхания: «Белый снег солнечной весной». Лучшее время: 15:00–19:00.

● *Почки* хранят избыточную энергию и могут избавляться от неё, функционально они связаны с ушами и слухом.

Почки отвечают за слуховые ощущения. Звук почки – Вода (Юй), la (A). Характер: чистый, мягкий, промывающий – это функция Воды. Лучшие мелодии для баланса: «Зимняя слива рондо»; «Мелодия фиолетового бамбука». Лучшее время: 7:00–11:00. Музыка Воды даёт исполнителям и аудитории расслабление, дыхание успокаивается и становится равномерным.

Эти же музыкальные стимулы используются для воздействия даже на немого или глухонемого ребёнка. Во вспомогательной школе можно добиться определённых результатов с помощью этой музыки: вовлечь детей в общее музыкальное движение, соинтонировать двигательно и голосом друг с другом, воспитывать и развивать их возможности слуховых ощущений и речи [7; 18].

Мы привели эти музыкальные примеры, проанализировав опыт китайских музыкально-терапевтических установлений и подобрав образцы самостоятельно, на основе расшифровки символов и требований к их эмоциональному содержанию. Музыкотерапия Китая порождена силой символического мышления, которое включает человека в целостность мира природы и общества и создаёт своеобразные «якоря» для построения или нахождения потерянного баланса.

Современное состояние музыкотерапии в Китае

Как видим, с древних времён в Китае использовали музыку в лечении телесных и психических заболеваний. Однако современный термин «музыкотерапия» появился в Китае сравнительно недавно.

В 1980 году профессор Лю Банжуи прочитал курс лекций по музыкальной терапии в Центральной консерватории Китая, впервые познакомив китайцев с этой наукой. В 80-е годы китайская музыкотерапия активно внедрялась в область коррекции нарушений детского развития и умственной отсталости, в работу с детским аутизмом, с нарушениями слуха и зрения, с расстройствами речи и моторики. Сегодня традиционные и современные методы музыкотерапии широко применяются в психиатри-

ческих больницах, реабилитационных центрах и больницах общего профиля Пекина, Шанхая и других городов.

Как и прежде, в Китае люди практикуют традиционную музыкотерапию при лечении физиологических недугов, используя при этом электронные носители с записями музыки, способствующей оздоровлению жизненно важных органов – сердца, лёгких, печени и т. д. В городе Чэнду находится Учебный центр, где при лечении болезней музыкотерапия пяти стихий (У-син) реализуется через регуляцию баланса Инь–Ян в организме человека. Заведующий Учебным центром г-н Хуан считает, что здоровье имеет три уровня: 1) превентивный, самое главное – это предупреждать тело от болезней; 2) уровень сбалансированных эмоций через чтение поэзии и рассматривание живописи; 3) самый высокий – уровень сердца, он принадлежит к духовному уровню высших форм мышления [19].

Музыкотерапия как метод восстановления, сбережения здоровья с помощью различных музыкальных средств и обучающих технологий ассоциируется сегодня в Китае не только с больничной средой, но и с образовательной. Так, в провинции Шэньси работает Студия музыкальной терапии – ЦBL. В этом экспериментальном центре проходят занятия с детьми с признаками аутизма. Методика восстановительного лечения предусматривает слушание музыки, игру на музыкальных инструментах, ансамблевое пение (с работниками студии и родителями).

В настоящее время китайские консерватории (Центральная, Сычуаньская, Шэньянская) начали набирать бакалавров по направлению «Музыкотерапия».

Сегодня в Китае сочетают традиционную музыкальную практику с западной музыкотерапией. Современные китайские учёные и музыкотерапевты: Чжан Хун И, Чжан Бо Юйан, Чжан Жэнь, Гао Тянь, Ху Ши Хун, Чэнь Мы Юй (Гонконг), Линь Гуй Мы (Тайвань), У Син Жу (Тайвань) – продолжают поиск путей интеграции.

Автор статьи также считает, что принципы китайской традиционной музыкальной медицины могут быть осмыслены в сочетании с европейской музыкотерапией, что позволит разработать интегративную музыкально-терапевтическую модель сопровождения школьников, имеющих проблемы в развитии или ограничения в сфере здоровья.

Автор выражает глубокую признательность Московскому педагогическому государственному университету, музыкальному факультету Института искусств, кафедре методологии и технологий педагогики музыкального образования и самую искреннюю благодарность своему научному руководителю – доктору педагогических наук, профессору Алле Владимировне Тороповой за научное руководство и терпеливое воспитание качеств исследователя, за вдохновение новых идей и помощь в работе с текстами.

The author expresses her deep gratitude to the Moscow State University of Education, the music faculty of the Institute of Arts, the Department of Methodology and Technology of the Pedagogy of Music Education and the most sincere gratitude to her scientific adviser, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Alla Vladimirovna Toropova for scientific guidance and patiently education of the researcher, for inspiration to new ideas and help in working with texts.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. 王宾，儿童音乐治疗理论与实践，北京，中央民族大学出版社，2010年，277页。
   Ван Бин. Теория и практика детской музыкотерапии [Текст] / Ван Бин. – Пекин : Центральное народное университетское издательство. – 2010. – 277 с.
2. 高天译，音乐治疗临床基础教程 – 北京：人民卫生出版社，2010年，198页。
   Гао Тянь. Перевод и обобщение статей авторов: Barbara L. Wheel,Carol L. Shultis, Donna W. Polen [Текст] / Гао Тянь // Музыкотерапевтическое руководство клинической подготовки. – Пекин : Народное санитарное издательство, 2010. – 198 с.
3. 高天，音乐治疗学基础理论 – 北京，世界图书出版公司北京公司，2007年3月，261页。
   Гао Тянь. Основы теории музыкотерапии [Текст] / Гао Тянь. – Пекин : Мировое библиотечное издательство. 2007. – 261 с.
4. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности [Текст] / отв. ред. О. Н. Астафьева. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 584 с.
5. *Торопова, А. В.* Антропологическая точка зрения на цели и смысл музыкального образования [Текст] / А. В. Торопова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 5. – С. 10–15.
6. *Торопова, А. В.* Опыт музыканта в психологической реабилитации детей с психосоматическим профилем личности [Текст] / А. В. Торопова, Т. В. Львова. – М. : Ритм, 2012. – С. 179–180.
7. *Фань Ин.* Целостный подход в медицине Древнего Китая как первооснова современной модели музыкотерапии [Текст] / Фань Ин // Проблемы преподавания музыкальных дисциплин на современном этапе : материалы 7-й межвузовской научно-практической конференции, 26 апреля 2014. Московский государственный институт музыки им. А. Г. Шнитке. – М. : Шнитке-центр, 2014. – С. 88–92.
8. *Калкаева, А. Б.* Понятийный комплекс «ритуал и музыка» в философии культуры Лян Шумина [Текст] // Человек и духовная культура Востока: Альманах. Вып. 1. – М. : Изд-во Ин-та Дальнего Востока РАН, 2003. – С. 143–154.
9. В пути за Китайскую стену: к 60-летию А. И. Кобзева [Текст]. – М. : Изд-во Ин-та востоковедения РАН, 2014. – С. 176–195.
10. *Малявин, В. В.* Конфуций [Текст] / Малявин Владимир Вячеславович [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://e–libra.ru/read/217457–konfucij.html (дата обращения: 17.09.2017).
11. Мэн-цзы [Текст] / под ред. Л. Н. Меньшикова ; пер. с кит., указ. В. С. Колоколова. – СПб. : Петербургское востоковедение, 1999. – 272 с. – (Памятники культуры Востока. Вып. XII).
12. *Сыма Цянь.* Древнекитайская философия [Текст] / Сыма Цянь. – Т. 1. – М. : Восточная литература, 1972. – С. 142–147.
13. 云龙，中医的健康与长寿。出版社 . M. : Эксмо, 2013年，15页.
    Юнь Лун. Китайская медицина для здоровья и долголетия [Текст] / Юнь Лун. – М. : Эксмо, 2013. – 15 с.
14. *Еремеева, В. Д.* О теории и практике дифференцированного обучения: Методологические функции нейропсихологии в совершенствовании педагогической практики [Текст] / В. Д. Еремеева // Психология обучения. – 2011. – № 1 (26). – С. 89–96.
15. *Шушарджан, С. В.* Физиологические, биофизические и духовные аспекты музыкальной терапии [Текст] / С. В. Шушарджан // Сборник трудов 12-й Международной конференции «Психотерапия и музыкотерапия», Бари, Италия, 2001. – С. 90–111.
16. *Шушарджан, С. В.* Руководство по музыкотерапии [Текст] / С. В. Шушарджан. – М. : Медицина, 2005. – 480 с.
17. *Элькин, В. М.* Целительная магия музыки. Гармония цвета и звука в терапии болезней [Текст] / В. М. Элькин. – СПб. : Респекс, 2000. – 224 с.
18. *Фань Ин.* Интегративные музыкально-терапевтические технологии в психолого-педагогическом сопровождении обучения с проблемными учащимися [Текст] / Фань Ин // Педагогика начального образования: традиции и инновации: материалы Международной научно-практической конференции, 27–28 апреля 2017 г. / под общ. ред. Е. Н. Землянской ; Московский педагогический государственный университет. Инсти-

тут детства [Электронное издание]. – М. : Изд-во МПГУ, 2017. – С. 262–270.
19. 陈金文，«中医五音疗疾法»，/ 陈金文 - 古曲网， - 2011年4月。http://info.guqu.net/Otherwenxue/29893.html
Чэнь Цзинь вэнь. Метод китайской медицины пятью тонами для лечения больного / Чэнь Цзинь вэнь. Древняя музыкальная сеть [Электронный ресурс]. – Апрель, 2011 г. – Режим доступа: http://info.guqu.net/Otherwenxue/29893.html (дата обращения: 17.09.2017).

REFERENCES

1. 王宾，儿童音乐治疗理论与实践，北京，中央民族大学出版社，2010年，277页。[Wang Bin. *Theory and practice of children's music therapy*. Beijing: Central People's University Press. 2010. 277 p.].
2. 高天译，音乐治疗临床基础教程 - 北京：人民卫生出版社，2010年，198页。[Gao Tian. Translation and synthesis of the authors' articles: Barbara L. Wheel, Carol L. Shultis, Donna W. Polen. *Music therapy guidance of clinical preparation*. Beijing: People's Sanitary Publishers. 2010. 198 p.].
3. 高天，音乐治疗学基础理论 - 北京，世界图书出版公司北京公司，2007年3月，261页。[Gao Tian. *Fundamentals of the theory of music therapy*. Beijing: World Library Publishing House. 2007. 261 p.].
4. *Sinergeticheskaya paradigma. Chelovek i obshchestvo v usloviyah nestabil'nosti* [Synergetic paradigm. Man and society in conditions of instability]. Ed. O. N. Astaf'eva. Moscow: Progress-Tradiciya Publ., 2003. 584 p. (in Russian).
5. Toropova A. V. Antropologicheskaya tochka zreniya na tseli i smysl muzykal'nogo obrazovaniya [An anthropological point of view on the purpose and meaning of musical education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka – Pedagogical Education and Science*. 2011, no. 5, pp. 10–15 (in Russian).
6. Toropova A. V. *Opyt muzykanta v psihologicheskoj reabilitacii detej s psihosomaticheskim profilem lichnosti* [Experience of a musician in the psychological rehabilitation of children with a psychosomatic personality profile]. A. V. Toropova, T. V. L'vova. Moscow: Ritm Publ., 2012, pp. 179–180 (in Russian).
7. Fan Ying. Celostnyj podhod v medicine Drevnego Kitaya kak pervoosnova sovremennoj modeli muzykoterapii [Holistic approach in medicine of Ancient China as the fundamental principle of the modern model of music therapy]. *Problemy prepodavaniya muzykal'nyh disciplin na sovremennom ehtape. Materialy Sed'moj mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii 26 aprelya 2014* [Problems of teaching musical disciplines at the present stage. Materials of the 7th Inter-University Scientific and Practical Conference, April 26, 2014]. Moskovskij gosudarstvennyj institut muzyki imeni A. G. Shnitke. Moscow: Shnitke-center Publ., 2014, pp. 88–92 (in Russian).
8. Kalkaeva A. B. Ponyatijnyj kompleks "ritual i muzyka" v filosofii kul'tury Lyan Shumina [Conceptual complex "ritual and music" in the philosophy of culture Liang Shumin]. *Chelovek i duhovnaya kul'tura Vostoka: Al'manah* [Man and the spiritual culture of the East: Almanac]. Issue 1. Moscow: Institute for Far Eastern Studies, Russian Academy of Sciences Publ., 2003, pp. 143–154 (in Russian).
9. *V puti za Kitajskuyu stenu: k 60-letiyu A. I. Kobzeva* [In the way for the Chinese wall: to the 60th anniversary of A. I. Kobzev]. Moscow: Institut vostokovedeniya RAN Publ., 2014, pp. 176–195 (in Russian).
10. Malyavin V. V. *Konfutsij* [Confucius]. Available at: http://e-libra.ru/read/217457-konfucij.html (accessed: 17 September 2017) (in Russian).
11. *Men-tszy* [Meng zi]. Ed. (Russ.) L. N. Men'shikov. Trans. from Chinese, decree. V. S. Kolokolov. St. Petersburg: Peterburgskoe vostokovedenie Publ., 1999. 272 p. (in Russian).
12. Sima Qian. *Drevnekitajskaya filosofiya* [Ancient Chinese philosophy]. Vol. 1. Moscow: Vostochnaya literature [Eastern Literature], 1972, pp. 142–147 (in Russian).
13. 云龙，中医的健康与长寿。出版社：Exmo. – Moscow, 2013年，15页.
Yun Long. *Kitajskaya medicina dlya zdorov'ya i dolgoletiya* [Chinese medicine for health and longevity]. Moscow: Exmo Publ., 2013. 15 p.
14. Eremeeva V. D. O teorii i praktike differencirovannogo obucheniya: Metodologicheskie funkcii nejropsihologii v sovershenstvovanii pedagogicheskoj praktiki [On the theory and

practice of differentiated teaching: Methodological functions of neuropsychology in improving pedagogical practice]. *Psihologiya obucheniya* [Psychology of learning], 2011, no. 1 (26), pp. 89–96. (in Russian).
15. Shushardzhan S. V. Fiziologicheskie, biofizicheskie i duhovnye aspekty muzykal'noj terapii [Physiological, biophysical and spiritual aspects of musical therapy]. *Sbornik trudov 12-j Mezhdunarodnoj konferentsii "Psihoterapiya i Muzykoterapiya"* [Collection of Proceedings of the 12th International Conference "Psychotherapy and Music Therapy". Bari, Italy, 2001, pp. 90–111. (in Russian).
16. Shushardzhan S. V. *Rukovodstvo po muzykoterapii* [Guide to Music Therapy]. Moscow: Meditsina Publ., 2005. 480 p. (in Russian).
17. El'kin V. M. *Celitel'naya magiya muzyki. Garmoniya cveta i zvuka v terapii boleznej* [Healing magic of music. Harmony of color and sound in the therapy of diseases]. St. Petersburg: Respeks Publ., 2000. 224 p. (in Russian).
18. Fan Ying. Integrativnye muzykal'no-terapevticheskie tekhnologii v psihologo-pedagogicheskom soprovozhdenii obucheniya s problemnymi uchashchimisya [Integrative musical and therapeutic technologies in the psychological and pedagogical support of teaching with problem students]. *Pedagogika nachal'nogo obrazovaniya: tradicii i innovacii: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii, 27–28 aprelya 2017* [Pedagogy of primary education: traditions and innovations: materials of the International scientific and practical conference on April 27–28, 2017]. Ed. E. N. Zemlyanskaya; Moscow State University of Education. Institute of Childhood. Moscow: MSPU Publ., 2017, pp. 262–270. (in Russian)
19. 陈金文，«中医五音疗疾法»，/ 陈金文，– 古曲网，– 2011年4月。http://info.guqu.net/Otherwenxue/29893.html
Chen Jin Wen. Method of five notes to curing disease by Chines medicine. The ancient tune's net. Available at: http://info.guqu.net/Otherwenxue/29893.html (accessed: 17 September 2017).

Статья поступила в редакцию 18.09.2017.
The article was received on 18.09.2017.

Фань Ин, аспирант кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования
e-mail: 79258594580@yandex.ru

Московский педагогический государственный университет,
ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1, Москва, Российская Федерация, 119991

Fan Ying, Post-graduate student at the Department of Methodology and Technology of the Music Education
e-mail: 79258594580@yandex.ru

Moscow State University of Education (MSPU),
Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119991

СОВРЕМЕННИКИ: С. С. ПРОКОФЬЕВ И А. Т. ГРЕЧАНИНОВ (МЕТОД «ДВОЙНОГО ПОРТРЕТА» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРИЁМ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ МУЗЫКИ)

С. В. Мирошниченко,

Московский педагогический государственный университет,
Москва, Российская Федерация, 119991

Аннотация. *Статья посвящена выявлению сходства и различий в биографиях, эстетических воззрениях и творчестве С. С. Прокофьева и А. Т. Гречанинова. В совокупности это представляет метод «двойного портрета», который рассматривается как педагогический приём изучения истории музыки. В основу исследования положены данные, полученные из автобиографической книги «Моя жизнь» А. Т. Гречанинова, «Дневника» С. С. Прокофьева, а также из писем, находящихся в архивах Всероссийского музейного объединения музыкальной культуры им. М. И. Глинки и Российского государственного архива литературы и искусства. В статье представлены факты и документальные свидетельства, позволяющие увидеть несходство судеб, неоднозначность и асимметричность взаимоотношений двух современников. Вместе с тем сравнительный анализ их творчества позволяет говорить не только о совершенно очевидных различиях индивидуальных стилей и художественных принципов, но и о наличии множества точек соприкосновения, что можно объяснить принадлежностью А. Т. Гречанинова и С. С. Прокофьева к одной эпохе и одной культурной среде. Метод «двойного портрета» позволяет выявить общекультурный контекст, в котором формировались индивидуальности двух композиторов, прежде всего – тенденции в развитии театрального искусства и литературы, что составляет важнейшую часть содержания учебного курса истории музыки. Также очевидными становятся параллели в области музыки для детей, что имеет особую значимость в процессе профессиональной подготовки педагогов-музыкантов.*

Ключевые слова: *Сергей Прокофьев, Александр Гречанинов, композиторы-современники, метод «двойного портрета», педагогический приём, театральные композиторы.*

CONTEMPORARIES S. PROKOFIEV AND A. GRECHANINOV ("DOUBLE PORTRAIT" METHOD AS PEDAGOGICAL RECEPTION OF STUDYING THE HISTORY OF MUSIC)

Svetlana V. Miroshnichenko,

Moscow State University of Education (MSPU),
Moscow, Russian Federation, 119991

Abstract. *Article is devoted to revealing of similarity and differences in S. Prokofiev's and A. Grechaninov's biographies, aesthetic views and creativity. In total it is a method of "a double portrait" which is considered as pedagogical method of studying of history of music. We have the research based on the data obtained from the autobiographical book "My Life" by A. Grechaninov, "Diary" of S. Prokofiev, and from letters from the letters which are in archives of the All-Russian Museum Association of Musical Culture named after M. I. Glinka and the Russian State Archive of Literature and Art. The article presents facts and documentary evidence allowing to see the dissimilarities of destinies, ambiguity and asymmetry of relationship of two contemporaries. At the same time, a comparative analysis of the composers' creativity allows us to speak only not only of the completely obvious differences in individual styles and artistic principles, but also the existence of many points of contact, which can be explained with A. T. Grechaninov and S. S. Prokofiev's belonging to one era and one cultural environment. The "double portrait" method allows revealing the general cultural context in which the individualities of the two composers were formed, primarily the trends in the development of theatrical art and literature, which constitutes the most important part of the content of the music history course. The most important factors that determined the formation of the creative individualities of A. Grechaninov and S. Prokofiev were the influence of music by P. Tchaikovsky and innovation in the field of the theatrical direction of K. Stanislavsky and A. Tairov. Also parallels in the field of music for children become obvious, which is of special importance in the process of professional training of music teachers. One can conclude that the "double portrait" method provides opportunities for the effective mastering of the content of the course of music and historical disciplines.*

Keywords: *Sergey Prokofiev, Alexander Grechaninov, composers-contemporaries, "double portrait" method, pedagogical reception, theatrical composers.*

К постановке проблемы

Метод «двойного портрета», производный от метода сравнения, который Э. Б. Абдуллин и Е. В. Николаева рассматривают как «метаметод» педагогики музыкального образования [1], нередко применяется в учебном курсе истории музыки. Сергей Прокофьев и Игорь Стравинский, Сергей Прокофьев и Николай Мясковский,

Сергей Прокофьев и Модест Мусоргский – такие параллели уже устоялись в музыкознании. Каждый из этих композиторов был гением своей эпохи, новатором, экспериментатором.

Мы же попробуем найти точки соприкосновения таких на первый взгляд разных композиторов-современников, какими были Сергей Прокофьев и Александр Гречанинов. Представляется, что этот «двойной портрет», обойдённый вниманием академической науки, имеет большое значение в музыкально-исторической подготовке педагогов-музыкантов, которым практически повседневно приходится иметь дело с творчеством названных композиторов в рамках образовательного процесса.

Основой проведения этой параллели послужат данные, почерпнутые из книги А. Гречанинова «Моя жизнь» [2], лишь недавно дошедшей до отечественного читателя, а также многие неизвестные факты, содержащиеся в неопубликованной части переписки А. Т. Гречанинова (письма к Р. М. Глиэру и В. А. Зирингу, находящиеся в ВМОМК им. М. И. Глинки и в РГАЛИ). Сведения, содержащиеся в биографии А. Гречанинова, как и в «Дневнике» С. Прокофьева [3], позволили обнаружить интересные аналогии и провести сопоставления.

Факты и документальные свидетельства

Начнём же рисовать «двойной портрет» художников в интерьере их эпохи с того, что напомним: А. Гречанинов родился на 27 лет раньше С. Прокофьева и пережил его на три года.

С. Прокофьев – вундеркинд, А. Гречанинов довольно поздно пришёл к профессии музыканта, только в 29 лет окончив консерваторию. С. Прокофьев – композитор-новатор, экспериментатор, А. Гречанинов – один из приверженцев идей «Могучей кучки». Л. Сабанеев писал о нём: «Он был последний из русских композиторов, которому удалось собрать позднюю осеннюю жатву с уже угасающего ствола “великой эры русской музыки”, эпохи Чайковского и “Могучей кучки”» [4, с. 88].

Обоим композиторам выпала судьба эмигрантов. Однако если С. С. Прокофьеву довелось вернуться на Родину, то А. Т. Гречанинов до последнего момента своей жизни об этом только мечтал: «...Я бесконечно тоскую по Родине и по всем вам, моим милым, преданным мне друзьям и друзьям моей музыки, тоскую по русскому языку, по русской природе» [5, с. 706].

С. С. Прокофьев считал, что «музыкант не должен надолго отрываться от родной стихии. Можно быть как угодно долго за границей, но надо непременно время от времени возвращаться на родину за настоящим русским духом» [6, с. 13].

А. Т. Гречанинов же, адаптировавшийся в своей вынужденной эмиграции, и за рубежом сохранял мощный корень творчества: «Некоторые русские писатели за границей жалуются, что, будучи оторванными от родной почвы, они не могут творить. У меня этого не было. Наоборот. Я много здесь работал, и в сочинениях моих, написанных здесь, как будто ещё более чувствуется моя русская природа, чем в прежних, написанных дома. Здесь, издалека, я ещё острее чувствую всё русское и ощущаю глубже свою любовь и привязанность к родине. Конечно, это не могло не отразиться и на моих работах здесь» [2, с. 159].

Композиторы очень разные и внешне, и по характеру: А. Гречанинов – типичнейший интеллигент с «чеховской» бородкой, С. Прокофьев – импульсивный и взрывной, они оставили друг о друге суждения противоположные.

А. Гречанинов высоко ценил С. Прокофьева, последний же относился к своему старшему коллеге несколько свысока, а иногда и пренебрежительно. Подтвердим сказанное взаимопредставлениями композиторов, извлечёнными из прессы.

Среди современников А. Т. Гречанинов выделяет С. С. Прокофьева особо. Автор «Шута» близок ему национальными корнями музыки и, прежде всего, уважительным отношением к традициям русского театра. Доказательством тому может служить его высказывание, сделанное в беседе с А. Л. Казем-Беком: «Прокофьев первый из всех ныне живущих композиторов, – первый во всём мире, самый интересный, оригинальный, новый, захватывающий богатством красок, которыми блистает его творчество» [7].

С. С. Прокофьев же, наоборот, в своём «Дневнике» порой пишет о некоем «гречаниновском лимонаде» как отрицательном знаке в работе любого молодого композитора [3].

Однако, наряду с высказываниями подобного рода, встречаются и иные. Услышав в концерте С. Кусевицкого сочинения А. Скрябина и духовную музыку А. Гречанинова, С. С. Прокофьев писал: «Я счастлив и довольствуюсь тем, что многократно слышал Кусевицкого в Москве до его отъезда за границу и слышал под его управлением полный цикл всех симфонических произведений Скрябина, *изумительную кантату Гречанинова «Хвалите Бога»* и множество других произведений, менее остро запавших в моей памяти» [8, с. 148–149] (курсив мой. – *С. М.*).

Показательна многозначность ещё одного прокофьевского «заключения» о творчестве А. Гречанинова. Рассказывая в письме к Н. Я. Мясковскому о реакции на концертное исполнение «Огненного ангела» в Париже (14 июня 1928), С. С. Прокофьев сообщает: «Был и комический случай: ко мне подошли Сабанеев и Гречанинов и начали расхваливать II акт. Тут я сконфузился и решил, что вещь, пожалуй, в самом деле неважная» [Там же, с. 43].

А между тем А. Гречанинов был при жизни востребованным и весьма исполняемым композитором. До отъезда из СССР его вокальная, детская и духовная музыка пользовалась в России большой популярностью. Апологет А. Гречанинова Сабанеев пишет, в частности: «Его популярность конкурировала с популярностью Чайковского, и многие певцы находили даже, что Гречанинов выше и “удобнее Чайковского”, в чём была, безусловно, доля истины» [9, с. 95].

Приехав сначала в Париж, а затем в Нью-Йорк, А. Гречанинов не только не потерялся в среде западных композиторов и отечественных музыкантов-эмигрантов, а, наоборот, заявил о себе весьма уверенно. Подтверждением тому служат письма, в которых он сообщает об исполнении музыки, а также о получении премий за мессы и мотеты. Приведём одно из них, адресованное к другу В. А. Зирингу. Оно весьма характерно для того времени: «Мне приятно Вам сообщить, что обе симфонии (3 и 5) идут здесь в этом сезоне: одна в Питсбурге, другая в Бостоне (не у Кусевицкого). В Бостоне также будет исполнена 3-я картина

“Женитьбы» (на англ. языке). В феврале будет большой концерт, посвящённый моим духовным и светским произведениям с моим участием. В Саут-Ривер – моя «Демественная литургия» [5, с. 398]. А также: «Посылаю Вам программы 4-х последних концертов. Все прошли с большим успехом и подняли моё творческое настроение. На днях закончил небольшую, минут на 12, оркестровую пьесу Poeme Lyriqua. Как всегда, сочинял с увлечением и, кажется, вышло неплохо» [Там же, с. 709]. По словам композитора: «Вообще мои акции стоят здесь высоко, о чём мне очень приятно Вам сообщить» [Там же, с. 398].

Личных встреч С. С. Прокофьева с А. Т. Гречаниновым было не так уж много. Вместе с тем отъезд С. С. Прокофьева в Россию был осмыслен А. Гречаниновым так: «На днях уехал в Россию Прокофьев. Он в музыке очень дерзок, но необычайно талантлив и интересен. Стравинский и он среди всех современных самые “возмутительные”, но и самые интересные и самые многообещающие композиторы» [Там же, с. 155]. История подтвердила справедливость наблюдения А. Т. Гречанинова. Многие видные выпускники Санкт-Петербургской консерватории быстро заняли своё достойное место на мировом музыкальном Олимпе. С. Прокофьев и А. Гречанинов оказались в их числе.

Сравнительный анализ творчества

На протяжении всего творческого пути С. Прокофьев уделял постоянное внимание оперному жанру, рядом с операми возникали и симфонические опусы. Театральные же сочинения А. Гречанинова, за исключением последней оперы, сконцентрировались в основном на сравнительно небольшом отрезке времени – с 1898 по 1910 годы.

Для обоих мастеров театр и симфония были в числе ведущих жанров, в стиле которых оригинально преломилось воздействие музыки их общего кумира – П. Чайковского. От традиций оперного театра П. Чайковского А. Гречанинов воспринял те черты, которые наиболее отвечали его собственному индивидуальному дарованию, а именно – эмоциональную общительность музыки и стремление к тонкой психологизации лирики. В своей автобиографической книге он напишет, что общение с музыкой П. Чайковского стало для него знаковым: «Мальчиком мне удалось быть на первых представлениях “Евгения Онегина” и “Пиковой дамы”. На всю жизнь я сохранил громадное впечатление, какое произвели на меня эти оперы» [2, с. 28].

Как истинные театральные композиторы А. Гречанинов и С. Прокофьев проявляли себя в разных ипостасях: и как авторы музыки к драматическим спектаклям, и как либреттисты. Режиссёрское ви́дение сценического произведения было свойственно им обоим. Сочиняя оперу, они представляли будущий спектакль, мимику и позы артистов, а потому хотели, чтобы все музыкальные подсказки были детально воспроизведены исполнителями. Отсюда и огромное количество режиссирующих ремарок, которых особенно много в «Женитьбе», «Игроке», «Семёне Котко», «Дуэнье».

Так же как и С. Прокофьев в эволюции его оперного письма, А. Гречанинов вёл поиски своего нового вокального стиля, обращаясь непосредствен-

но к сфере романсов. Композитор писал в автобиографии, что его «стал не удовлетворять несколько устаревший музыкальный язык» и он «начал искать новые гармонические сочетания». Первые признаки искания нового уже содержат романсы «Сентябрь и октябрь», «Осенние мотивы». «За “Осенними мотивами”... последовал ряд сочинений, в которых особенно ярко выявились мои новые приёмы. За эту эволюцию моего творчества мне досталось достаточно-таки тогда и от друзей моей музыки, и от критиков. А ныне никто и не замечает какой-то якобы измены себе в этих моих произведениях. Сейчас это всё моё, “гречаниновское”, и принимается оно как одно целое, органически связанное с моей сущностью» [2, с. 113].

Продолжая проводить параллели с С. Прокофьевым, укажем, что и автор «Игрока» обнародовал обновление своего оперного credo в связи с «Гадким утёнком», которому дал характерное жанровое определение – «романсище»: «Я шёл домой и обдумывал оперу “Игрок”. Это страшно интересно. На “Утёнке” я немного испробовал мой новый оперный стиль, а в балете выучился сочинять сцены. Я сам придумаю инсценировку “Игрока” и сам напишу текст. Это будет лучше, чем кто-либо, ибо как это будет в музыке, я буду придумывать вместе с текстом» [3, с. 518].

Удивительные совпадения находим и в отношении обоих композиторов к такому явлению, как безлибретная опера. О стремлении писать на неизменный авторский текст говорили А. Гречанинов в связи с «Сестрой Беатрисой» и С. Прокофьев по поводу «Магдалены». Сравним для примера два текста: «Прочитав пьесу в переводе Балтрушайтиса, я *убедился, что ничего не нужно менять, приспосабливать; бери текст и пиши, как это сделал Даргомыжский с “Каменным гостем” Пушкина или также с пушкинским “Моцартом и Сальери” Р.-Корсаков»* [Там же, с. 115] (курсив мой. – *С. М.*) и «...а за “Магдаленой” было ещё то преимущество, что она была написана в драматической форме и, следовательно, *прямо без переделок могла идти под либретто,* а если бы они и понадобились, то авторша была жива, жила в Царском Селе, и переделки можно было сделать сообща с нею. Я перечёл “Магдалену” ещё раз, и мне бросилась в глаза одна удивительная особенность: это то, что “Магдалена” была не пьеса для драматического представления, а самое *чистокровное либретто, просящееся на музыку...»* [Там же, с. 163] (курсив мой. – *С. М*). Как видим, и С. Прокофьев в прозаическом тексте усмотрел все признаки либретто.

Продлить наши параллели: театр С. Прокофьева – театр А. Гречанинова – позволяют факты обращения композиторов к литературным источникам, ранее уже ставшим основой для выдающихся музыкально-сценических произведений.

Как известно, А. Гречанинов написал музыку к пьесе А. Н. Островского «Снегурочка». Композитор подробно рассказывает в автобиографии и о своих сомнениях, предшествовавших этой работе: можно ли написать третью «Снегурочку» после Чайковского и Римского-Корсакова, и об установке, которую ему дал К. Станиславский: сделать так, чтобы музыка не доносилась «из оркестра», а звучала бы в самом действии и «этнографически» соответствовала эпохе и персонажам. «Не без робости и волнения я присту-

пил к работе. Прежде всего, нужно было отказаться от всяких ресурсов современной оркестровой техники и придумать какой-то ансамбль, звучность которого напоминала бы звучность деревенского ансамбля из гуслей, жалеек, рожков, волынки и пр.» [2, с. 82]. Этот новый и оригинальный подход к музыке в драматическом спектакле имел большой успех.

В свою очередь, для С. Прокофьева своеобразным вызовом, брошенным традиции, стало обращение к «Евгению Онегину» А. С. Пушкина. П. Кончаловский отмечает в воспоминаниях: «Сергей Сергеевич гостил у нас около месяца. В одной из бесед мы коснулись “Евгения Онегина”. Я сказал ему, что он должен написать оперу на этот сюжет, так как может найти свою, отчётливую [отличную] от Чайковского форму, соответствующую Пушкину и его эпохе. Сергей Сергеевич ответил, что после Чайковского и думать об этом нечего» [10, с. 498].

Тем не менее композитор создаёт музыку к спектаклю «Евгений Онегин» в постановке А. Таирова. В автобиографии композитор свидетельствует: «Задача написать музыку к “Евгению Онегину” заманчива и в то же время неблагодарна. Как бы хорошо эта задача мне ни удалась, слишком уж любит наш слушатель Чайковского, слишком трудно будет ему отказаться от любимых музыкальных образов. Музыку к “Евгению Онегину” я сочинял с удовольствием и, как мне кажется, нашёл ряд верных образов, хотя некоторые и не сразу: в иных случаях пришлось досочинить несколько тем и сделать несколько эскизов, прежде чем удалось отыскать нужное» [Там же, с. 196].

Вообще для творческого становления С. Прокофьева и А. Гречанинова очень важным оказалось сотрудничество с режиссёрами драматического театра. Для С. Прокофьева такой фигурой стал А. И. Таиров, для А. Гречанинова – К. С. Станиславский.

А. Гречанинов получил предложение написать несколько номеров музыки к первому спектаклю МХТ «Царь Фёдор Иоаннович». «Полная горячего увлечения предварительная работа, которую проделывал Станиславский со всей труппой, большей частью молодых артистов, энтузиазм и вера в громадное значение театра захватили меня, – писал А. А. Гречанинов. – Первое представление трагедии А. К. Толстого прошло с небывалым успехом. И публика, и вся передовая критика считали этот спектакль событием, новой эрой в истории русского театра. Я был горд от сознания, что “и моего тут капля мёду есть”» [2, с. 75–76].

Результатом сотворчества А. Гречанинова с режиссёрами Московского художественного общедоступного театра К. С. Станиславским и А. А. Саниным стало создание композитором музыки к четырём спектаклям: упомянутому выше «Царь Фёдор Иоаннович», а также «Смерть Иоанна Грозного» А. К. Толстого, «В мечтах» В. Немировича-Данченко и «Снегурочка» А. Н. Островского. Общеизвестно, что Московский художественный театр поднял вопрос о значении режиссёра как творческого интерпретатора пьесы и художника, как создателя на сцене конкретных исторических обстоятельств, среды, в которой происходит действие пьесы. Впервые в истории мирового сценического искусства было определено и место театрального композитора – как соавтора пьесы и режиссёра.

Педагогическая направленность метода

Метод «двойного портрета» даёт возможность проследить ещё одну параллель, определяющую специфику музыкально-исторической подготовки педагога-музыканта. А. Гречанинов и С. Прокофьев обращались к сфере детской музыки, ставшей равнозначной в их творческом наследии.

А. Гречанинов неоднократно признавался: «С детьми я всегда чувствовал себя равным им, мне не нужно было под них “подделываться”. Этой способностью как бы перевоплощаться в ребёнка, вероятно, и нужно объяснить, что я с такой лёгкостью и с таким увлечением всегда сочинял музыку для детей» [2, с. 103]. К лучшим страницам русского художественного детского репертуара относятся песни, хоры и маленькие оперы А. А. Гречанинова: «Мышкин теремок», «Кот, петух и лиса» и «Ёлочкин сон». Последняя из них с большим успехом неоднократно исполнялась в Париже и Нью-Йорке.

Исследователь творчества С. Прокофьева Л. Гаккель назовёт композитора «большим ребёнком», написав статью под названием «Он сам дитя» [11]. И хотя у С. Прокофьева нет детских опер как жанра, он всю жизнь рассказывал сказки себе и всем окружающим. Сказка пронизывает всё его творчество. Для фортепиано это «Сказки старой бабушки», для оркестра – «Петя и волк», в опере – «Любовь к трём апельсинам», в балете – «Золушка». Цикл С. Прокофьева «Детская музыка» обрёл у юных исполнителей такую же популярность, как и циклы А. Гречанинова «Ай, ду-ду», «Снежинки» и др.

Заключение

Ряды сопоставлений, вероятно, можно было бы продолжать и далее. Однако и приведённого достаточно, чтобы заключить: оба выдающихся мастера были теми представителями русской музыкальной культуры своего времени, что определяли её самобытность. Вместе с тем приведённые примеры служат убедительным подтверждением тому, что метод «двойного портрета» даёт широкие возможности для эффективного освоения содержания учебного курса музыкально-исторических дисциплин, в том числе разделов, специфических для музыкально-педагогического образования.

Автор выражает благодарность сотрудникам Отдела архивно-рукописных материалов Государственного центрального музея музыкальной культуры им. М. И. Глинки за предоставленную возможность работать с архивными источниками.

The author expresses gratitude to the staff of the division of archives and manuscripts of the State Central Museum of Musical Culture named after M. I. Glinka for the opportunity to work with archival sources.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В.* Теория музыкального образования [Текст]: учебник для вузов / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во МПГУ : Прометей, 2013. – 431 с.
2. *Гречанинов, А. Т.* Моя жизнь [Текст] / А. Т. Гречанинов. – СПб., 2009. – 240 с.
3. *Прокофьев, С. С.* Дневник. 1907–1933 [Текст] : в 3 т. Т. 1: 1907–1915 / Сергей Прокофьев. – М. : Классика-XXI. – 2017. – 570 с.
4. *Сабанеев, Л. Л.* Воспоминания о России [Текст] / Л. Л. Сабанеев. – М. : Классика-XXI, 2004. – 268 с.
5. *Гречанинов, А. Т.* Письма к В. Зирингу [Текст] / А. Т. Гречанинов // Отдел архивно-рукописных материалов ГЦММК им. М. И. Глинки. – Ф. 22. – Ед. хр. 398, 706, 709.
6. Музыканты о музыке. Век XX [Текст] / ред.-сост. Н. Хотунцов. – СПб. : Союз художников, 2005. – 160 с.
7. *Казем-Бек, А. Л.* Наш Гречанинов (после беседы с композитором) [Текст] / А. Л. Казем-Бек // Новая заря ; РГАЛИ. – Ф. 2085. – Оп. 1. – Ед. хр. 625.
8. *Прокофьев, С. С.* К 110-летию со дня рождения. Письма, воспоминания, статьи [Текст] / С. С. Прокофьев ; ред.-сост. М. П. Рахманова. – 2-е изд. – М. : Изд-во ГЦММК им. М. И. Глинки, 2007. – 285 с.
9. *Гречанинов, А. Т.* Письмо В. И. Гречаниновой [Текст] / А. Т. Гречанинов // Отдел архивно-рукописных материалов ГЦММК им. М. И. Глинки. – Ф. 22. – Ед. хр. 235. – Л. 155.
10. *Прокофьев, С. С.* Материалы. Документы. Воспоминания [Текст] / С. С. Прокофьев. – Изд. 2-е, доп. – М. : Государственное музыкальное издательство, 1961. – 708 с.
11. *Гаккель, Л. Е.* Он сам дитя [Текст] / Л. Е. Гаккель // Советская музыка. – 1991. – № 4. – С. 4–5.

REFERENCES

1. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya* [Theory of music education]. 2nd ed. Moscow: MPGU, Prometej Publ., 2013. 431 p. (in Russian).
2. Grechaninov A. T. *Moya zhizn'* [My Life]. St. Petersburg: Peterburgskoe Pushkinskoe obshchestvo: Pevcheskaya kapella Sankt-Peterburga Publ., 2009. 240 p. (in Russian).
3. Prokof'ev S. S. *Dnevnik. 1907–1933* [Diary 1907–1933. In 3 vol. Vol. 1: 1907–1915. Moscow: Klassika-XXI Publ., 2017. 570 p. (in Russian).
4. Sabaneev L. L. *Vospominaniya o Rossii* [Memories of Russia]. Moscow: Klassika-XXI Publ., 2004. 268 p. (in Russian).
5. Grechaninov A. T. *Pis'ma k V. Ziringu* [Letter to V. Ziering]. GCMMK im. M. I. Glinki Publ. Fund 22. Storage units 398, 706, 709 (in Russian).
6. *Muzykanty o muzyke. Vek XX* [Musicians about music. Century of XX]. Compiler and editor N. Khotuncov. St. Petersburg: Soyuz khudozhnikov Publ., 2005. 160 p. (in Russian).
7. Kazem-Bek A. L. Nash Grechaninov (posle besedy s kompozitorom) [Our Grechaninov (after a conversation with the composer)]. *Novaya zarya.* RGALI. Fund 2085. Inv. 1. Storage unit 625 (in Russian).
8. Prokof'ev S. S. K 110-letiyu so dnya rozhdeniya. Pis'ma, vospominaniya, stat'i [The 110th anniversary since the birth. Letters, memoirs, articles]. Compiler and editor M. P. Rakhmanova. 2nd ed. Moscow: GCMMK im. M. I. Glinki Publ., 2007. 285 p. (in Russian).
9. Grechaninov A. T. *Pis'mo V. I. Grechaninovoj* [The letter to V. I. *Grechaninova*]. GCMMK im. M. I. Glinki Publ. Fund 22. Storage unit 235. Sheet 155 (in Russian).
10. Prokof'ev S. S. *Materialy. Dokumenty. Vospominaniya* [Materials. Documents. Memories]. 2nd ed. Moscow: Muzgiz Publ., 1961. 708 p. (in Russian).
11. Gakkel' L. E. On sam ditya [He is a child]. *Sovetskaya muzyka*, 1991, no. 4, pp. 4–5 (in Russian).

Статья поступила в редакцию 09.06.2017.
The article was received on 09.06.2017.

Мирошниченко Светлана Витальевна, кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства в образовании, доцент
e-mail: svetic_m@mail.ru

Московский педагогический государственный университет,
ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1, Москва, Российская Федерация, 119991

Svetlana V. Miroshnichenko, PhD in Arts, Associate Professor at the Department of Music Performing Art in Education, Associate Professor
e-mail: svetic_m@mail.ru

Moscow State University of Education (MSPU),
Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119991

СИМФОНИЧЕСКАЯ СКАЗКА С. ПРОКОФЬЕВА «ПЕТЯ И ВОЛК» И ЕЁ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КАК ПРЕДМЕТ АНАЛИЗА БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ В КОНТЕКСТЕ ВУЗОВСКОГО МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. М. Лесовиченко,

Новосибирский государственный педагогический университет (НГПУ),
г. Новосибирск, Российская Федерация, 630126

Аннотация. *Статья посвящена замечательному произведению, созданному для чтеца и симфонического оркестра, впервые в истории музыки сочинённому специально для решения музыкально-образовательных задач. Вместе с тем симфоническая сказка «Петя и волк» С. Прокофьева представляет собой выдающийся образец композиции, в которой музыкальными средствами (не только на уровне вербального текста) осуществлено развёртывание сюжетного повествования. Секрет удивительной популярности произведения как основы для всевозможных полихудожественных интерпретаций заключается в удачной координации свободы и регламентированности партии драматического артиста, осуществлённой в рамках динамично развивающейся музыкальной формы. В статье охарактеризованы основные выразительные и образные элементы произведения. Особое внимание уделено аудио- и видеозаписям интерпретаций этого сочинения некоторыми исполнителями. Проведено их сравнение. Обозначены возможности использования этих записей для формирования профессиональных навыков студентов музыкально-педагогических вузов. Знакомство с аудио- и видеоверсиями исполнения сказки представляется весьма актуальным для формирования профессиональных умений и навыков студентов-музыкантов педагогических учебных заведений, так как это позволяет не только сравнивать различные варианты прочтения прокофьевской партитуры, но и понимать ресурсы педагогического воздействия исполнителей на детскую аудиторию.*

Ключевые слова: *музыкальное образование, мелодрама, мелодекламация, инструменты симфонического оркестра, аудиозаписи, видеозаписи, навыки слушания музыки, Н. И. Сац, Н. В. Литвинов, Г. Н. Рождественский.*

THE SYMPHONIC FAIRY TALE "PETER AND WOLF" BY S. PROKOFIEV AND ITS PERFORMANCE INTERPRETATION AS SUBJECT OF ANALYSIS FOR FUTURE TEACHERS IN CONTEXT OF MUSICAL-THEORETICAL EDUCATION IN HIGHER SCHOOL

Andrey M. Lesovichenko,

Novosibirsk State Pedagogic University,
Novosibirsk, Russian Federation, 630126

Abstract. *The work "Peter and the Wolf" by S. Prokofiev is the first in the symphonic fairy tale genre, addressed to the children's audience. The author reveals an interesting plot not only in words. There are characteristic musical expressive means and bright images of this fairy tale. Prokofiev wrote the tale very simple that it is interesting even for five-year children. In whole, the composition has three parts: exposition (Peter, the bird, the duck, grandfather), dramatic midst (from appearance of the wolf before coming of the hunters, reprise-code (the triumph procession). In the structure of composition of the first part has three blocks, which connected with a sonata form. The composition has good music-pedagogical decision. Therefore, we suggest organizing the lesson with next questions: verbal text as form means which distinguishing part of music tale where it very important; march as means of development of music form; peculiarity of development of music characteristics of the main personages; polyphonic moments; pedagogical means music composition. One can very often hear "Peter and wolf" in concert halls. There are many recording of this music. Of particular interest are the interpretations by symphonic conductors N. Golovanov, G. Rozhdestvensky with the masters of the artistic word V. Maretskaya, N. Litvinov, N. Sats, and others. Acquaintance with various interpretations of this fairy tale is a very important resource for the professional formation of students of musical pedagogical universities. As a result of this approach to its development, the possibilities of pedagogical activity of musicians expand, because they understand not only this work, but also the principles of influence on the children audience.*

Keywords: *music education, melodrama, declamation, instruments of symphonic orchestra, audio-recording, video recording, music listening, N. Sats, N. Litvinov, G. Rozhdestvensky.*

Введение

Среди сочинений, специально созданных для воспитания слушательской культуры юных посетителей концертов, симфоническая сказка С. С. Прокофьева «Петя и волк» занимает особое место. Это первое в истории произведение в жанре инструментальной сказки, адресованное детской аудитории. Кроме того,

оно открывает ряд сочинений, знакомящих юных слушателей с музыкальными инструментами. Наконец, эта пьеса стала одним из самых удачных примеров воплощения в музыке персонажей животного мира.

«Петя и волк» – произведение, давно вошедшее в круг первоначального знакомства детей с симфонической музыкой, на нём воспитано много поколений любителей классики. Тем не менее заложенный в этом произведении ресурс возможностей обучения учителя музыки используется далеко не в полной мере. По всей вероятности, причина кроется в относительно редком обращении к этому сочинению авторов музыковедческих и музыкально-педагогических работ. Обстоятельный разбор присутствует в книгах И. В. Нестьева [1], В. М. Блока [2]. Определённое внимание данному произведению уделяется и в некоторых других учебных и научных трудах [3; 4]. Однако очевидно, что этого явно недостаточно.

История создания, литературная основа, музыкальная композиция

История создания симфонической сказки «Петя и волк» свидетельствует, что композитор был невероятно увлечён этой работой. В марте 1936 года режиссёр Центрального детского театра Н. И. Сац предложила Прокофьеву написать симфоническое произведение для детей. В середине апреля был готов клавир, к концу месяца – партитура, а в начале мая уже состоялась премьера. За неполные два месяца первоначальная идея детской симфонии трансформировалась в концепцию принципиально новой музыкальной формы, где в структуру оркестровой пьесы вписывался прозаический текст, читавшийся в паузах (именно чтение, а не пение и не мелодекламация). Показательно, что композитор полностью забраковал предложенный ему для этого произведения текст и сочинил свой. Складывается впечатление, что замысел давно вынашивался автором и вылился на бумагу в совершенном, законченном виде. Вероятно, музыкально-педагогическая направленность заказа оказалась созвучной собственным творческим устремлениям композитора.

С. С. Прокофьев написал литературный текст сказки настолько просто и выпукло, что он понятен и интересен даже пятилетним детям, пленительно наивен, светел и весел, с удовольствием воспринимается слушателями любых возрастов. Лаконичный и упругий, этот текст хорошо дополняет процесс музыкального развития, не отвлекает от музыки.

В отличие, скажем, от «Вариаций на тему Перселла» Б. Бриттена, словесная составляющая сказки Прокофьева является неотъемлемой частью партитуры, выполняя определённую формообразующую роль: звучит в паузах между музыкальными фрагментами, которые в ряде случаев не состыкованы друг с другом иначе как посредством этого текста. Здесь мы наблюдаем необычный вариант музыкально-литературного синтеза.

По сути, сказка вписывается в историю искусства мелодекламации и жанра мелодрамы, восходящую к композиторам XVIII века И. Р. Цумштегу и Е. И. Фомину, а затем развившуюся в творчестве Ф. Шуберта, Р. Шумана и Ф. Листа. Особенно этот вид музицирования полюбился авторам, исполнителям и слушателям рубежа XIX–XX веков. Здесь сложилось несколько раз-

новидностей такого искусства. С одной стороны, возможно произнесение стихов на фоне музыки без особой её координации со словами: чтение осуществляется либо на фоне звуковых импровизаций, либо при исполнении тех или иных концертных пьес. С другой – регламентированное интонирование, при котором способ произнесения текста фиксируется ритмически, а иногда и высотно, правда, не предполагая перехода в полноценное пение.

Симфоническая композиция Прокофьева находится где-то посредине между этими полюсами. Партия чтеца не обозначена нотными знаками ни в ритмическом, ни в высотном отношении. При этом она не стихийна, подчиняется единому темпоритму музыки, является хотя и особо выделенной, но органичной и незаменимой строкой в партитуре. Ближе всего такая трактовка речевой партии к решению, представленному в драматической оратории А. Онеггера «Жанна д'Арк на костре» (написана в то же время, что и «Петя и волк», – в 1935 году, исполнена в 1938-м). Партия Жанны – тоже неотъемлемая часть музыкального целого. В детской музыке подобные примеры встречаются в «Баснях в лицах» В. И. Ребикова [5], хотя всё-таки маловероятно, что эти опыты были известны С. С. Прокофьеву.

В целом музыка сказки организована в трёхчастную пьесу, где имеют место: экспозиция основных образов (Петя, птичка, утка, кошка, дедушка), драматическая середина с разработочными приёмами (от появления волка до прихода охотников) и реприза-кода (торжественное шествие).

Экспозиция носит черты рондообразности: появление новых тем перемежается с проведением лейттемы Пети. Вместе с тем здесь есть основания говорить и об элементах сонатности. В структуре этого раздела отчётливо выделяются три блока:

1) Петя (C-dur, период с дополнением), птичка (C-dur, два куплета), Петя (F, Es, C, структура не оформлена);

2) утка (A-dur), диалог птички и утки (As-dur), кошка (C-dur), динамическое построение, в котором представлены темы кошки, птички (тонально неустойчив, в конце закрепляется H-dur);

3) дедушка (h-moll, разомкнутый период), Петя (B-dur, разомкнутый период), дедушка (h-moll, период).

Как видим, крайние блоки тонально и структурно организованы более ясно, чем середина. Кроме того, только в них проводится тема Пети. Такая структура отдалённо напоминает сонатные экспозицию, разработку-эпизод (на новом тематическом материале) и репризу (при одновременном экспонировании новой темы).

Середина сказки включает следующие сюжетные эпизоды: появление волка, его погоня за уткой, гибель утки, сцена поимки волка, появление охотников. Событий здесь много. Музыкальные построения калейдоскопичны, часто – звукоизобразительны.

Наконец, завершающий раздел – торжественное шествие – включает в себя все лейттемы сказки, переосмысленные на основе маршевого ритма. Исключение составляет жалобная музыка утки, крякающей в животе у волка. Тональная схема шествия выглядит так: C-dur (Петя), e-moll (волк), h-moll (дедушка), Des-dur (птичка), As-dur (утка), C-dur (заключение). Как видим, лейттемы коррелированы с лейттональностями.

Общеизвестны лейттембры основных персонажей. Их указывает сам автор в предисловии к партитуре: «Каждое действующее лицо этой сказки изображено в оркестре своим инструментом: птичка – флейтой, утка – гобоем, кошка – кларнетом, стаккато в низком регистре, дедушка – фаготом, волк – тремя валторновыми аккордами, Петя – струнным квартетом, выстрелы охотников – литаврами и большим барабаном» [6, с. 2].

Работая над произведением, С. Прокофьев поставил перед собой задачу организовать музыкальный материал в сложной лейтсистеме, куда включены мелодико-гармонические, тональные и тембровые характеристики персонажей, придав ему при этом зримую выразительность и динамизм.

Композитор блестяще реализовал свой замысел, создав не просто яркое художественное целое, но и запоминающиеся отдельные элементы, что немаловажно в контексте музыкально-педагогической направленности произведения. Надо сказать, что многие мелодически щедрые темы вошли в педагогический репертуар сами по себе, даже вне сказки.

Это обеспечивает большой ресурс возможностей для использования сказки «Петя и волк» в музыкально-теоретическом и музыкально-педагогическом образовании. Целесообразно организовать занятие на основе обсуждения студентами следующих вопросов:

- словесный текст как формообразующее средство с выявлением раздела музыкальной сказки, в котором это особенно важно;
- маршевость как средство сквозного развития данного произведения;
- особенности и средства развития музыкальных характеристик главных персонажей сказки;
- наличие в музыкальном тексте моментов полифонического соединения тем;
- педагогическая направленность принципиально новой музыкальной формы, выстроенной композитором в симфонической сказке.

Однако знакомство с произведением позволит выявить заложенный в нём музыкально-педагогический потенциал при условии, что предметом рассмотрения будут не только особенности композиции, но и интерпретационные подходы.

Музыкально-исполнительские и визуализированные интерпретации сказки С. Прокофьева

Нет ничего удивительного, что «Петя и волк» – одно из самых исполняемых сочинений и в концертах для детей, и во всевозможных театральных и киноверсиях. В этом обширном массиве есть радиоспектакли и фильмы, фиксирующие концертные исполнения произведения. Немало фильмов, где представлены танцевальные постановки на музыку Прокофьева. Весьма заметны мультипликационные фильмы и киномиксы, использующие средства мультипликации.

Импульс к театрализации содержится в самом замысле произведения в связи с наличием партии чтеца. Этот импульс органично развёртывается, переходя в другие формы визуализации.

Думается, секрет удивительной популярности сказки «Петя и волк» как основы для всевозможных полихудожественных интерпретаций заключается, в первую очередь, именно в удачной координации свободы и регламентированности партии драматического артиста, осуществлённой

в рамках динамично развивающейся музыкальной формы.

Конечно, интерпретаторы больше всего склонны обращать внимание на сюжет сказки, зачастую используя её как схему для своих фантазий и, вероятно, полагая, что это главный смысловой элемент произведения. Однако, как показывают многочисленные версии полихудожественного переосмысления сочинения, наиболее удачными оказываются те, для которых характерно бережное обращение с музыкальным текстом, когда интерпретатор следует за замыслом композитора, а не подменяет его своим [7].

В данном исследовании мы ограничимся рассмотрением некоторых образцов аудио- и видеозаписей, непосредственно воплощающих замысел композитора, включающих как саму сказку, так и показ инструментов перед её исполнением. Как известно, композитор настаивал именно на таком показе [6, с. 2].

Среди интерпретаций данного типа выделим три русскоязычные записи, ставшие поистине классическими:

- 1947 года с оркестром Всесоюзного радио, дирижёр Н. С. Голованов, партия рассказчика – В. П. Марецкая [8];
- 1956 года с Государственным академическим симфоническим оркестром СССР, дирижёр Г. Н. Рождественский, партия рассказчика – Н. В. Литвинов [9];
- 1970 года тоже с Государственным академическим симфоническим оркестром, дирижёр Г. Н. Рождественский, партия рассказчика – Н. И. Сац [10].

В первой из них производят впечатление выразительность и пластичность интонирования солистов, плотность и объёмность оркестровой ткани – сильная сторона руководства Н. С. Голованова. В. П. Марецкая читает выразительно, но довольно отстранённо. Похоже, ей было не совсем удобно работать в темпоритме, заданном дирижёром.

Блестящее исполнение 1956 года представляется конгениальным музыке С. Прокофьева. Г. Н. Рождественский нашёл наиболее соответствующую сочинению интерпретацию, наполненную светлым юмором. Н. В. Литвинов вживается в образы сказки, создаёт голосом настоящий спектакль, в котором каждый персонаж выявлен целостно и рельефно. Партия чтеца осуществлена в звучании так естественно, будто артист является постоянным членом коллектива оркестра.

Н. И. Сац читает иначе. Она работает в образе бабушки-сказочницы. Повествуя о событиях, она не стремится перевоплощаться в каждого героя. При этом в оркестровой ткани чувствует себя тоже вполне органично.

Создание кинофильмов (позднее видеофильмов), воплощающих концертное исполнение произведения, не изменили принцип донесения техническими средствами текста, созданного композитором и реализованного исполнителями.

В ряду таких работ можно обозначить короткометражку 1976 года режиссёра Г. Д. Бабушкина, где зафиксировано выступление ГАСО под управлением Г. Н. Рождественского и чтение Н. И. Сац [11]. Видеосредства сосредоточены на представлении внешнего облика музыкальных инструментов перед началом исполнения сказки, рассказе о С. С. Прокофьеве с демонстрацией фотографий и истории создания «Пети и волка». А поскольку Н. И. Сац была инициатором написания сказки,

её воспоминания, слова, произнесённые со сцены, являются бесценным историческим документом. В качестве художественного украшения в фильме использованы детские иллюстрации, которые придают фильму отдалённое родство с мультфильмом.

Среди недавних видеозаписей концертных выступлений отметим представление к юбилею Московского детского музыкального театра им. Н. И. Сац (от 24 ноября 2014 года), где выступил Оркестр русских народных инструментов Московского областного музыкального колледжа им. С. С. Прокофьева под управлением И. Виноградова. Текст сказки (сильно расширенный) представили артисты театра «Будильник» А. Сёмкина и О. Соколов [12].

Стоит остановиться на этой неоднозначной интерпретации, поскольку её недостатки поучительны в контексте задач музыкального воспитания юных слушателей.

Появление тембров домр, балалаек, баянов и аккордеонов в принципе не вызывают неприятия. Оркестровка выполнена вполне удовлетворительно, а вот по поводу актёрской составляющей есть возражения. Причём не потому, что артистов здесь двое. То, что к речи добавились активный пластический компонент и разделение представления на партии собственно рассказчика и олицетворённых персонажей, – всё это интересно и вполне возможно. Допустимо и текстовое расширение, где оно осуществляется на звучании музыки, но не нарушает логику музыкального развития. Наибольшее несогласие вызывает несообразное увеличение текстовых и драматических добавлений в тех эпизодах, где предполагается активный музыкальный процесс с краткими словесными пояснениями. Особенно это чувствуется в сцене поимки волка. Здесь музыкальная форма просто «рассыпалась». К сожалению, молодые драматические артисты (да и режиссёры) не осваивают в достаточной степени навыков практического музицирования и, как следствие, не чувствуют логики музыкальной композиции. Им кажется, что музыка может выступать только в одном качестве – служить сопровождением к их выступлению. В драматическом театре так обычно и бывает, но мелодрама требует принципиально иного слышания.

Сравнение записей сочинения в разных исполнениях формирует навыки профессиональной оценки результатов художественной деятельности, понимания особенностей трактовок, учит студентов делать мотивированный выбор при решении различных педагогических задач. Нужно сосредоточить внимание обучающихся на средствах интерпретации главных персонажей в разных записях. Особенно удобно это сделать на сопоставлении исполнительских концепций Н. С. Голованова и Г. Н. Рождественского, так как здесь в равной степени профессионально, но по-разному отработаны средства воздействия на детскую аудиторию.

Перед студентами, разобравшимися в особенностях интерпретаций, осуществлённых разными дирижёрами, можно поставить задачу понять различия трактовок одного дирижёра (в данном случае Г. Н. Рождественского) при выступлении с разными чтецами или одного чтеца с разными дирижёрами. Существует запись чтения сказки Н. И. Сац не только с Г. Н. Рождественским, но и с Е. Ф. Светлановым с тем же ГАСО СССР, где исполнение музыки значительно различается в плане интерпретации, что пере-

даётся и чтецу (текст интонируется иначе и высотно, и в темповом отношении) [12]. Такой подход позволяет сосредоточиться на тонкостях подачи отдельных элементов музыкальной ткани, но делает также очевидной необходимость углубиться в изучение партитуры, научиться понимать арсенал выразительных возможностей в искусстве дирижёра.

Для постижения этого, кстати, будет полезно знакомство с записями, где музыка сказки «Петя и волк» звучит без чтеца. Такие записи редки, потому что подобное исполнение искажает авторский замысел, но, тем не менее, существуют. Примером может служить CD Classical Composers Collection: 50 Best of Prokofiev, где сказка представлена Симфоническим оркестром радио и телевидения Санкт-Петербурга под управлением С. К. Горковенко [13]. Такую запись можно использовать в качестве «минусовки» для воспроизведения партии чтеца студентами в учебном процессе.

Заключение

Знакомство с композиционно-драматургическими особенностями и различными вариантами исполнительского прочтения сказки С. С. Прокофьева представляется весьма актуальным для формирования умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности студентов-музыкантов, так как позволяет не только сравнивать интерпретации прокофьевской партитуры, но и понимать ресурсы педагогического воздействия исполнителей на детскую аудиторию.

В этом смысле материал сочинения Прокофьева бесценен, потому что сказка, задуманная автором в музыкально-образовательных целях, всегда осмысливается исполнителями в этом же направлении, оформляется соответствующим образом при подготовке аудио- и видеоверсий. При работе с данными записями формируются такие профессиональные качества, как умение сосредотачиваться на деталях музыкального текста и держать в памяти общий контур развития звучащей композиции. Это становится основой понимания как авторской концепции композитора, так и подхода к ней дирижёра. Изучение разных актёрских трактовок формирует понимание интонационных ресурсов художественного чтения, что весьма актуально для выработки навыков педагогической риторики. Обсуждение прослушанных записей способствует развитию умения формулировать вопросы по прослушиваемому произведению, что в дальнейшем может быть использовано в применении к любому нужному на занятиях музыкальному материалу, причём не только в курсах музыкально-теоретического и музыкально-исторического циклов. Как справедливо отмечают Е. В. Николаева и Э. Б. Абдуллин: «Вопросам развития восприятия музыки следует уделять внимание в процессе не только слушательской деятельности, но и всех других видов музыкальной деятельности» [14, с. 135].

В отдельных случаях целесообразно привлекать для учебных целей полихудожественные интерпретации сказки «Петя и волк» (танцевальные постановки, мультфильмы и т. д.). Однако применение средств других искусств изменяет понимание текста, а иногда и сам текст. Это требует разработки соответствующего теоретико-методического обеспечения и, соответственно, специального музыковедческого исследования.

Статья выполнена в русле проблематики научной темы «Развитие профессионализма специалистов сферы культуры, досуга, социальной работы и молодёжной политики в системе высшего педагогического образования», разрабатываемой кафедрой «Народная художественная культура и музыкальное образование» ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». Выражаю благодарность членам редакционной коллегии журнала «Вестник кафедры ЮНЕСКО "Музыкальное искусство и образование"» за ценные профессиональные советы и рекомендации в процессе подготовки статьи к печати.

The article is carried out in the mainstream of the scientific topic "Development of professionalism of specialists in the sphere of culture, leisure, social work and youth policy in the system of higher pedagogical education", developed by the Department of "Folk Art Culture and Music Education" of Novosibirsk State Pedagogical University. I express my gratitude to the members of the Editorial board of the journal "Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education" for the valuable professional advice and guidance in the process of preparing the article for publication.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Нестьев, И. В.* Жизнь Сергея Прокофьева [Текст] / И. В. Нестьев. – М. : Советский композитор, 1973. – 662 с.
2. *Блок, В. М.* Музыка Прокофьева для детей [Текст] / В. М. Блок. – М. : Музыка, 1969. – 78 с.
3. *Лесовиченко, А. М., Фаль, Е. Д.* Детская музыкальная литература [Текст] / А. М. Лесовиченко, Е. Д. Фаль. – Новосибирск : ИИЦ «Вестник НРСОО», 2006. – 154 с.
4. *Лесовиченко, А. М.* Детская музыка как область композиторского творчества [Текст] / А. М. Лесовиченко. – Саарбрюккен : LAP, 2012. – 287 с.
5. *Иофис, Б. Р., Лесовиченко, А. М.* «Басни в лицах» В. И. Ребикова – музыкально-дидактическая интерпретация жанра (к 150-летию со дня рождения композитора) [Текст] / Б. Р. Иофис, А. М. Лесовиченко // Наука и школа. – 2016. – № 3. – С. 179–186.
6. *Прокофьев, С.* Петя и волк. Симфоническая сказка для детей. Партитура для оркестра и чтеца [Ноты] / С. С. Прокофьев. – М. : Музыка, 1999. – 80 с.
7. *Сафиуллина, Л. Г.* Утопические и антиутопические дискурсы в анимационных версиях симфонической сказки «Петя и волк» С. С. Прокофьева [Текст] / Л. Г. Сафиуллина // Филология и культура. – 2012. – № 3 (29). – С. 187–194.
8. *Прокофьев, С.* Петя и волк, симфоническая сказка для детей, ор. 67 [Звукозапись, электронный ресурс] / С. С. Прокофьев ; оркестр Всесоюзного радио, дирижёр Николай Голованов ; читает Вера Марецкая (1947). – URL: http://classic-online.ru/ru/production/739 (дата обращения: 01.09.2017).
9. *Прокофьев, С.* Петя и волк, симфоническая сказка для детей, соч. 67 [Звукозапись] / С. С. Прокофьев ; Государственный симфонический оркестр СССР, дирижёр Г. Рождественский ; текст читает Н. Литвинов (1956). – Апрелевка : Апр. з-д, [б. г.]. – 1 грп. : 33 об/мин, моно, 17 см.
10. *Прокофьев, С.* Петя и волк. Симфоническая сказка [Звукозапись, электронный ресурс] / С. С. Прокофьев ; исполнители: Геннадий Рождественский, Наталия Сац, Государственный академический симфонический оркестр СССР (1970). – URL:

https://teatr.audio/prokofev-sergey-petya-i-volk (дата обращения: 01.09.2017).

11. *Прокофьев, С.* Петя и волк. Симфоническая сказка [Звукозапись, электронный ресурс] / С. С. Прокофьев ; режиссёр Г. Бабушкин ; исполнители: Государственный академический симфонический оркестр СССР, дирижёр Г. Рождественский ; чтец Н. Сац (1976). – URL: http://classic-online.ru/ru/production/739 (дата обращения: 01.09.2017).
12. *Прокофьев, С.* Петя и волк: симфоническая сказка для детей: соч. 67 [Звукозапись] / С. С. Прокофьев ; исп. : Гос. симф. оркестр СССР, дирижёр Е. Светланов ; читает Наталия Сац. – М. : Мелодия, [б. г.]. – 1 грп. : 33 об/мин, моно ; 30 см.
13. *Прокофьев, С.* Петя и волк. Симфоническая сказка [Звукозапись, электронный ресурс] / С. С. Прокофьев ; исполнители: Симфонический оркестр радио и телевидения Санкт-Петербурга, дирижёр С. Горковенко. – URL: http://classic-online.ru/ru/production/739 (дата обращения: 01.09.2017).
14. *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. 133–158.

REFERENCES

1. Nest'ev I. V. *Zhizn' Sergeja Prokof'eva* [The life of S. Prokofiev]. Moscow: Sovetskij kompozitor Publ., 1973. 662 p. (in Russian).
2. Blok V. M. *Muzyka Prokof'eva dlja detej* [Music by S. Prokofiev for children]. Moscow: Muzyka Publ., 1969. 78 p. (in Russian).
3. Lesovichenko A. M., Fal' E. D. *Detskaja muzykal'naja literatura* [Children's musical literature]. Novosibirsk: "Vestnik NRSOO" Publ., 2006. 154 p. (in Russian).
4. Lesovichenko A. M. *Detskaja muzyka kak oblast' kompozitorskogo tvorchestva* [Children music as circle of composers creative]. Saarbrjukken: LAP Publ., 2012. 287 p. (in Russian).
5. Iofis B. R., Lesovichenko A. M. "Basni v litsah" V. I. Rebikova – muzykal'-no-didakticheskaja interpretatsija zhanra (k 150-letiju so dnja rozhdenija kompozitora) [V. I. Rebikov's "The Fables in Persons": Musical-Didactic Interpretation of the Genre (to the 150th anniversary of the composer's birth)]. *Nauka i shkola – Science and School,* 2016, no. 3, pp. 179–186 (in Russian).
6. Prokof'ev S. Petja i volk. *Simfonicheskaja skazka dlja detej. Partitura dlja orkestra i chtetsa* [Peter and the Wolf. Symphonic fairy tale for children. Score for orchestra and reader]. Moscow: Muzyka Publ., 1999. 80 p. (in Russian).
7. Safiullina L. G. Utopicheskie i antiutopi-cheskie diskursy v animatsionnyh versijah simfonicheskoj skazki "Petja i volk" S. S. Prokof'eva [Utopian and Anti-Utopian Discourses in the Animeted Versions of the Symphonic Tale "Peter and Wolf" by S. Prokofiev]. *Filologija i kul'tura,* 2012, no. 3 (29), pp. 187–194 (in Russian).
8. Prokof'ev S. *Petja i volk, simfonicheskaja skazka dlja detej, op. 67* [Peter and the Wolf. Symphonic fairy tale for children]. Narrator Vera Maretskaja. Gosudarstvennyj simfonicheskij orkestr SSSR, conductor Nikolaj Golovanov, 1947. Available at: http://classic-online.ru/ru/production/739 (accessed: 1 September 2017) (in Russian).
9. Prokof'ev S. *Petja i volk: simfonicheskaja skazka dlja detej, soch. 67* [Peter and the Wolf. Symphonic Fairy Tale for Children, op. 67]. Gosudarstvennyj simfonicheskij orkestr SSSR, conductor Gennadij Rozhdestvenskij. Narrator Nikolaj Litvinov

(1956). Aprelevka: Apr. z-d, 1 grp. 33 ob/min, mono, 17 sm (in Russian).
10. Prokof'ev S. *Petja i volk. Simfonicheskaja skazka* [Peter and the Wolf. Symphonic Fairy Tale]. Narrator Natalija Sats. Gosudarstvennyj akademicheskij simfonicheskij orkestr SSSR, conductor Gennadij Rozhdestvenskij, 1970. Available at: https://teatr.audio/prokofev-sergey-petya-i-volk (accessed: 1 September 2017) (in Russian).
11. Prokof'ev S. *Petja i volk. Simfonicheskaja skazka* [Peter and the Wolf. Symphonic Fairy Tale]. Stage manager G. Babushkin. Gosudarstvennyj akademicheskij simfonicheskij orkestr SSSR, conductor Gennadij Rozhdestvenskij. Narrator Natalija Sats, 1976. Available at: classic-online.ru/ru/production/739 (accessed: 1 September 2017) (in Russian).
12. Prokof'ev S. *Petja i volk. Simfonicheskaja skazka dlja detej, op. 67* [Peter and the Wolf. Symphonic Fairy Tale for Children, op. 67]. Gosudarstvennyj akademicheskij simfonicheskij orkestr SSSR, conductor Evgenij Svetlanov. Narrator Natalija Sats. Moscow: Melodija, 1 grp., 33 ob/min, mono; 30 sm (in Russian).
13. Prokof'ev S. *Petja i volk. Simfonicheskaja skazka* [Peter and the Wolf. Symphonic Fairy Tale]. Saint-Petersburg Radio and TV Symphony, conductor Stanislav Gorkovenko. CD Classical Composers Collection: 50 Best of Prokofiev. Available at: https://classic-online.ru/ru/production/739 (accessed: 1 September 2017) (in Russian).
14. Nikolaeva E. V., Abdullin E. B. Kontseptsija programmy po muzyke v svete novoj gosudarstvennoj strategii razvitija obshhego muzykal'nogo obrazovanija [Conception of music syllabus in the light of a new national strategy of the general music education development]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*. 2013, no. 3, pp. 133–158 (in Russian).

Статья поступила в редакцию 08.09.2017.
The article was received on 08.09.2017.

Лесовиченко Андрей Михайлович, доктор культурологии, кандидат искусствоведения, профессор кафедры «Народная художественная культура и музыкальное образование», доцент
e-mail: lesovichenko@mail.ru

Новосибирский государственный педагогический университет,
ул. Вилюйская, 28, Новосибирск, Российская Федерация, 630126

Andrey M. Lesovichenko, Doctor of Culturology, PhD of Arts, Professor of Chair "Folk Arts Culture and Music Education", Associate Professor
e-mail: lesovichenko@mail.ru

Novosibirsk State Pedagogical University,
Viluiskaya Street, 28, Novosibirsk, Russian Federation, 630126

РУССКАЯ ШКОЛА ДУХОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

В. С. Попов,

Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского,
Москва, Российская Федерация, 125009

Аннотация. *Тема школы духового исполнительства в России в научной литературе обсуждается не часто, но популярна в неофициальной обстановке, что порождает якобы общепринятое мнение, с течением времени ставшее аксиомой. Автор статьи впервые выносит для всеобщего открытого обозрения закулисные толки на узкопрофессиональную тему, даёт им свою оценку и анализирует фундамент, на котором строится обсуждение. В статье приведены многочисленные примеры из оркестровой практики, почерпнутые из личного оркестрового опыта автора, а также опыта других музыкантов, в подтверждение сделанных в статье выводов о том, что существует превосходная русская школа духового исполнительства, существенно отличающаяся от западной школы. Эти выводы предложены не как декларация, но обоснованы ссылками на традицию русской музыкальной культуры. Особое место отведено в статье сравнительному анализу качества ансамблевого исполнительства в западных и русских оркестрах, причём недостатками в ансамблевых сочетаниях равным образом страдает как духовая, так и струнная часть оркестра. В заключение автор делает вывод о необходимости тщательного научного исследования темы о школе русского духового исполнительства.*

Ключевые слова: *школа, духовое исполнительство, учителя, солисты, ансамблисты, художественный образ, исполнительская техника двойного языка, перманентное дыхание, многозвучие.*

THE RUSSIAN SCHOOL OF WIND PERFORMING

Valeri S. Popov,

Tchaikovsky Moscow State Conservatory,
Moscow, Russian Federation, 125009

Abstract. *The school of wind performing in Russia never was the topic for official scientific discussion, but it is very popular among the members of the audience and musicians "behind the curtains" and it is now so called "axiom", which is accepted widely in the society. The author of this article presents the subject for the first time in the scientific publication to be discussed openly by the musicians – performers and musicologists. He estimates the idle talks "behind the curtains" and analysed the base of them, gives numerous exam-*

ples of his own personal orchestral experience as well as the experience of his colleagues – other wind performers. He attracts attention to the history of the wind performing in Russia which proved the opinion about the specially Russian school of wind performing established in our country from the German and Austrian roots and which has its own peculiarity, especially in a quality of sound and in creating the clear artistic image of the musical sentence. This is the different from the Western school way of the wind performing. The author's conclusions have the well-founded nature and proved by references of the traditions of the Russian musical culture. The author pays special attention to the comparative analysis of the way of the ensemble performing in the Western and in the Russian orchestras. He points out the precise following to the ensemble rules in the Western orchestras and more free attitude to them in the Russian ones, but finds that the strings and the winds have such defects of the ensemble combinations equally. The author comes to the conclusion about necessity of the special scientific research of the subject.

Keywords: *school, winds, wind performing, teachers, soloists, ensemblists, artistic image, technique of the double tong, permanent breath, multi-sound.*

Введение

Только ленивый не говорит в нашей стране об отсутствии школы у российских духовиков. Авторитетно рассуждают на эту тему пианисты и теоретики, советы дают методисты и чиновники, уверенно констатируют факт представители публики – не музыканты. В России, мол, учиться не у кого, да и нечему. Духовики, получившие музыкальное образование в России, найдя работу за рубежом, порой забывают, кто поставил им губки и сделал из них конкурентов европейцам и американцам. В угоду ли сегодняшним хозяевам, из чувства ли удовлетворения от сопричастности к западному музыкантскому профсоюзу, но они берут за правило несколько снисходительно отзываться о состоянии своей профессии в России. Им у нас верят, полагая, что они отторгли русскую профессиональную среду по причине её третьесортности и теперь пребывают на вершине музыкантского олимпа.

Я так давно играю на духовом инструменте (с 1949 года), то есть на практике эксплуатирую плоды полученной мною школы, и так давно обучаю студентов игре на фаготе, то есть передаю эту школу молодёжи (за 46 лет выпустил 68 фаготистов), что с полным основанием имею право добавить свой голос к хору любителей поговорить на эту тему.

Что известно широкой публике о русских духовиках?

Не знаю, чьё это свойство – поколения или национальности – подвергать критике достижения прежних поколений. Не так уж и много прошло времени, но как в нашем обществе изменились вкусы! Почти забыт эталон кумиров недавнего прошлого – Тосканини, Караяна, Мравинского, Светланова, совсем забыты сочинения многих советских композиторов, даже превосходные, в своё время отмеченные Ленинскими и Государственными премиями.

Современные исполнители и теоретики, обычно не слишком убедительные в своей профессии, отважно

критикуют записи гениев XX века – Рихтера, Гилельса, Ойстраха, Шафрана. Молодой скрипач объясняет, что Ойстрах неправильно играл Моцарта, и демонстрирует, как нужно играть правильно. Правда, за пианистов и струнников есть кому вступиться, они оставили нам в наследство не только свои записи, но и неоспоримо высокое мнение о советской и российской школе в этих специальностях.

Значительно сложнее обстоит дело с оценкой школы исполнительства на духовых инструментах. За моих учителей вступиться практически некому, так как и сами они, и мы, их ученики, публике неизвестны и не являемся для неё авторитетом. Мы сидим в гуще оркестра, нас не различить в сотне заполнивших сцену оркестрантов, а продукт нашего труда, звучащая симфоническая музыка, для публики не ассоциируется с отдельной личностью, это совокупный продукт коллектива.

В то же время и публика, и профессиональное недуховое сообщество отличаются несколько пугающим невежеством в области духового исполнительства. Скажем, фагот постоянно называют редким инструментом не только дилетанты из публики: недавно это прозвучало со сцены Концертного зала имени Чайковского из уст профессора-теоретика. Далеко не каждый любитель музыки в концертном зале распознает в симфоническом произведении голоса духовых: фагота не узнаёт никто, трубу распознают, но другие медные вряд ли, узнают флейту, но голосов басовой флейты, валторны и фагота друг от друга не отличат; о корнетах, если они есть в партитуре, и говорить не приходится. Музыкальный обозреватель газеты «Играем с начала» г-н Овчинников в своей рецензии на концерт камерного ансамбля, где я играл, назвал меня гобоистом [1] либо потому, что не может отличить гобой от фагота, ни на глаз, ни на слух, либо потому, что просто ничего не знает об отечественных фаготистах: как-никак, я на сцене с сольным репертуаром уже 58 лет, по 10–15 концертов в сезон. Ясно, что голоса фагота он не слышал, музыки, написанной для него, не знает, фаготных соло в симфоническом произведении не различит, и тем более не услышит фагота в ансамблевых сочетаниях.

Невежество – одна из важнейших причин, породивших дискуссию об отсутствии у российских духовиков школы. Попросите участников дискуссии назвать хоть кого-либо из русских, советских, российских исполнителей на духовых инструментах (любых!), ответ поразит вас: назовут лишь тех, с кем сталкивались в консерваторских коридорах или сидели в оркестре. Никто не назовёт даже пары-тройки имён выдающихся советских и российских духовиков, не вспомнит изумительной красоты духовых соло Льва Михайлова и Владимира Соколова, как будто это не музыка, любовь к которой принято провозглашать. Все духовые – солисты, их всех слышно. Шестая симфония Чайковского начинается из глубокой тишины зала pianissimo фагота, а в «Поэме экстаза» Скрябина труба летит над оркестром и залом и вынимает из вас душу... Могу понять, что в обществе забыты довоенные музыканты, которые, унаследовав дореволюционную школу немецкого и австрийского исполнительства, дополнили её чисто русскими особенностями, развили и упрочили её, стали базой советской исполни-

тельской школы: кларнетист Розанов, трубачи Табаков, Ерёмин и Яблонский, валторнисты Полех, тромбонист Блажевич, фаготисты Костлан, Стыдель и Васильев, флейтист Цыбин... Это далеко не полный перечень, приношу извинения за то, что здесь невозможно перечислить всех.

Их не отмечали высокими наградами и званиями при жизни, их забыли и после смерти. Великий кларнетист Сергей Розанов окончил консерваторию только с отличными оценками, но ему не дали золотой медали, объяснив, что поскольку он духовик, то достаточно будет и серебряной. Всемирно известный трубач Тимофей Докшицер к своему 60-летнему юбилею был представлен к присвоению звания народного артиста СССР, но ему в этом звании отказали всё с той же формулировкой: духовику достаточно звания и народного артиста РСФСР.

Однако память о них осталась там, над чем не властны сиюминутные вкусы толпы, что живёт вечно, – в музыкальных произведениях современных им композиторов. Красота и выразительность симфонической ткани рождается гармонией всей оркестровой партитуры. Мало кто замечает роль оркестрового музыканта в создании симфонического сочинения, тем более задумывается над столь непреложным фактом, как зависимость симфонической фактуры от качества духовиков оркестра. Композитор ориентируется на тех, кому предназначено исполнить сочинение. Всю мою жизнь ко мне приходили и приходят композиторы с одним и тем же вопросом: можно ли это сыграть на фаготе? Я спросил у своих коллег из Венского симфонического оркестра, почему, как им кажется, у Брукнера в его симфониях весьма неинтересная партия фагота, и получил резонный ответ: в Венском оркестре его времени не было выдающегося фаготиста. Вместе с тем хорошо известно, что изумительными фаготными партиями оперы Верди обязаны дивному солисту театра «Ла Скала» Антонио Торриани.

Советские композиторы в своих сочинениях отразили профессиональные качества советских духовиков. Послушайте монолог фагота в финале Седьмой симфонии Шостаковича, который Алексей Толстой назвал «человеческим голосом фагота» [2], и постарайтесь найти имя того музыканта, на исполнение которого композитор ориентировался. Ко всему прочему, это интересное занятие.

Не знают в первой четверти XXI века и первопроходцев послевоенного времени (кларнетист Петров, флейтист Корнеев, фаготисты Абаджан, Неклюдов, Печерский, Власенко, Красавин, валторнисты Буяновский, Дёмин, Афанасьев), которые – без «школы», без литературы, без хороших музыкальных инструментов – честно служили музыке и, когда приподнялся «железный занавес», побеждали на международных фестивалях, а затем и на международных конкурсах своих западных коллег, у которых была школа, к их услугам была любая литература и любые, самого высокого качества музыкальные инструменты. Не могу в связи с этим не вспомнить эпизода в Большом симфоническом оркестре (БСО) имени Чайковского начала 1960-х годов.

Немецкий дирижёр Гюнтер Вандт исполнял в Москве с БСО «Магнификат» И. С. Баха. У первого трубача оркестра Сергея Попова, представителя

военного поколения музыкантов, баховской трубы in D не было, он играл на трубе in B.

В перерыве Вандт подошёл к трубачу с вопросом, почему он играет на трубе in B, ведь это невероятно трудно для его партии в «Магнификате», и был одновременно поражён ответом трубача и восхищён его мастерством. По возвращении в Германию Вандт прислал Сергею Попову в подарок два изумительных инструмента – in D и пикколо.

Я помню, какой фурор в западном мире среди медных произвело появление Докшицера и Скобелева.

Критерии оценки в нашем обществе строятся с оглядкой на Запад. У нас теперь везде евровещи: евроремонт, европродукты и даже евродрова. Хорошо лишь то, что признано на Западе. Если согласиться с утверждением, что у наших духовиков, в отличие от их западных коллег, нет школы, то тогда почему же на Западе им отдают драгоценные рабочие места в оркестрах? Почему на международных конкурсах наши духовики побеждают своих западных конкурентов? Ведь одного природного дарования для этого мало, нужна школа.

Ничего экстраординарного: ***в духовых специальностях, как и в других, существует ярко выраженная русская школа исполнения со своей более чем столетней историей, своими особенностями; она существенно отличается от западной и, смею утверждать, ничем не хуже западной.***

Отечественные солисты-духовики на протяжении всей истории русского симфонического оркестра были и остаются музыкантами того же уровня, что и их западные коллеги. Советский флейтист Валентин Зверев на конкурсе в Праге (1968) победил знаменитого британского флейтиста Джеймса Голуэя, которого сейчас называют наиболее влиятельным флейтистом нашего времени (в толк не возьму, что значит «влиятельный музыкант», это похвала или порицание?), успехи учеников класса Ю. Н. Должикова, класса И. Ф. Пушечникова, успехи кларнетового класса Е. А. Петрова, уходящего корнями в школу С. В. Розанова, А. В. Володина и В. А. Соколова, – чем не показатели преемственности школы? Приведу и другой (правда, нескромный) пример: запись концерта А. Жоливе для фагота с оркестром, сделанная автором этих строк, по заявлению вдовы Жоливе[1], не одно десятилетие считается эталонной, равно как и запись концерта для фагота с оркестром Губайдулиной.

Что такое школа?

Школой я называю абсолютно точное выполнение текста – темп (а в современной музыке – обязательное соблюдение цифровых указаний метронома), динамика, ритм, артикуляция. Это, если можно так выразиться, те киты, на которых стоит исполнение: все формулы выверены, дважды два всегда четыре. Исполнение текста с математической точностью и выполнением всех правил создаёт совершенную гармонию, совершенный ансамбль.

Вынужден с сожалением констатировать, что ансамблевой дисциплины, точности русским оркестрам не хватает. Это не значит, что русские оркестранты профессионально ниже своих западных коллег, у них есть

[1] Письмо мадам Жоливе, адресованное мне лично, хранится в моём архиве.

свои качества, которых недостаёт западной школе.

В 1959 году Стоковский задался целью доказать, что русский симфонический оркестр может играть не хуже, чем американский, и специально для этого приехал в Москву, чтобы записать Пятую симфонию С. Прокофьева с БСО, одним из лучших советских оркестров того времени. Стоковский работал с оркестром в Большом зале Московской консерватории три ночи. После первой же репетиции он попросил заменить валторниста, других замечаний к духовым у него не было. Больше всего времени отняла работа со струнными: Стоковский, как мы говорим, «чистил унисон». Результат получился удивительный: он не просто заставил играть русский оркестр, как американский, но ему, возможно даже против его воли, удалось соединить две школы в одном исполнении – точность западной школы и выразительность русской.

Американский дирижёр добился от русского оркестра ансамблевой чистоты, но он получил урок и от оркестра – урок сугубо русского исполнительства, необходимого для исполнения русской музыки. А вот в записи «Поэмы экстаза» Скрябина такого урока Стоковскому получить не удалось: он дирижировал Нью-Йоркским оркестром. Исполнение было абсолютно точным, оркестранты воспроизвели все нотные значки, но никто не подсказал Стоковскому жеста, следуя которому оркестр выразил бы эмоциональное состояние экстаза, того, что композитор вынес в название сочинения. Синкопы в партии трубача звучали в характере джазовом (послушайте, запись сохранилась [3]). Такой характер музыки понятен любому американцу, но решительно не соответствует идее скрябинского сочинения, начисто убивает её. Экстаза у Стоковского не получилось. Получилась красивая будничная жизнь: всё приятно, всё под контролем – только ведь в экстазе человек себя не контролирует. Сыграв сочинение точно, идеально, по-американски, они не достигли того эмоционального состояния, которое заложил автор в его названии.

Эксперимент Стоковского с БСО не стал тем исключением, что подтверждает правило. Был в нашей стране оркестр, который полностью соответствовал классической западной школе в точности и чёткости прочтения текста, – это Московский камерный оркестр, созданный в 1955 году Рудольфом Баршаем, чьё исполнение классики – Гайдна, Моцарта – было безоговорочно признано даже зарубежными критиками. Баршай до мельчайших деталей оттачивал ансамбль.

Именно ансамблевая игра с её жёсткими правилами и требованиями, а не личная квалификация музыканта и есть то основное отличие, которое можно было бы рассматривать как недостаток русской школы, но не в отношении духовиков, а в отношении всей партитуры оркестра.

Солисты и ансамблисты

Наша школа учит солистов, и всякий, поступивший в консерваторию, мечтает о карьере Рихтера или Ростроповича. Наши духовики, как и музыканты других специальностей, хотят быть солистами. Это сознание вбивается в головы чуть ли не с пелёнок как родителями, так и педагогами. Наши солисты и в самом деле очень ярки, но они не хотят замечать того, что музыка создаётся гармонией

ансамбля, где каждый занимает своё и только своё место, где в одном такте у тебя главная партия, а в следующем – побочная, и умение определить свою роль в ансамбле в каждый момент есть показатель мастерства.

Мне приходилось играть в ансамбле с очень многими солистами мировой известности, и часто это было трудным занятием, почти все стремились «играть первую скрипку». Лишь редкие из них, например Святослав Теофилович Рихтер, уступали свою исключительность гармонии целого. Кстати сказать, этим грехом страдают и западные музыканты, если они делают карьеру солиста или педагога, а не играют в оркестре. У меня был случай, когда в Штатах в программе для двух фаготов мне предстояло играть Duo-сонату Губайдулиной, настолько трудную технически и сложную по идее и художественной задаче, что мой европейский партнёр в последний момент отказался от выступления, и я предложил известному итальянскому фаготисту, не оркестранту, сыграть со мной партию второго фагота. Он согласился. После концерта мне сказали, что я хорошо аккомпанировал второму фаготу.

В нашей программе обучения оркестровым специальностям, и духовым в том числе, главным предметом, к сожалению, является специальность, а не ансамбль. Духовик и струнник приходят в оркестр, это средоточие ансамблевых сочетаний, и на первый план выходит их умение играть в ансамбле.

В моей библиотеке много разрозненных страниц из рукописных школ отцов-основателей русского фаготного искусства, например Я. Ф. Шуберта, Костлана и др., сложнейших упражнений для оттачивания личной техники и ансамблевой игры, то есть существует традиция школы. Там, где есть увлечённый, думающий ученик и увлечённый, думающий педагог, есть и школа.

В конце прошлого века не без труда ввели в консерваторскую программу обязательный предмет – квинтет деревянных духовых с валторной, этот базис ансамблевой игры. Однако и в умах студентов, и в умах профессоров равнозначность специальности и ансамблевого музицирования ещё не стала аксиомой. Предмет есть, но его авторитет неравнозначен авторитету специальности. Находят и формальное оправдание: отсутствие музыкальной литературы по этому предмету, что было справедливо для советских времён, но не соответствует современной действительности.

Второе важное отличие – в качестве звучания. Русская школа духового исполнительства отличается от западной прежде всего качеством звучания: специальным вниманием к качеству звучания, работой над качеством звучания, работой над логикой фразы, то есть всем тем, что создаёт выразительность. Главная ценность русской духовой школы – осознание исполнителем смысла музыкальной фразы, её содержания.

В русской музыке для симфонического оркестра у любого духового инструмента можно найти сольные эпизоды, представляющие определённый образ или его характер, что у западных авторов встречается несколько реже.

Именно здесь, вероятно, заложены основные различия наших школ.

Исполнитель, создающий своим соло определённый образ, имеет возможность некоей свободы от жёстких рамок ансамблевых правил; эта свобода, естественно в пределах разумного, в немалой степени зависит даже от

сиюминутного настроения исполнителя, его нервного состояния, от требований дирижёра.

Привычка к подобным соло с заложенной в них манерой играть чуть свободнее часто переходит и в ансамблевые сочетания. Именно поэтому русская школа, превосходя во многих случаях западный уровень сольного исполнения, уступает ему в ансамбле. Опять приведу пример из собственной практики.

Госоркестр СССР, где я был солистом, играл премьеру в Москве «Весны священной» И. Стравинского. На премьеру приехал сам Стравинский. «Весна священная», как и Шестая симфония Чайковского, начинается соло фагота. Для фаготиста начать сочинение своим соло из тишины, да ещё в присутствии столь именитого автора, – задача особая. Сыграли. Автор был доволен. Впоследствии он вспоминал об исполнении этой музыки разными оркестрами, отметив точность следования партитуре у немецкого оркестра, эмоциональность французского и некоторую неряшливость русского, и сделал вывод: больше всего ему понравилось исполнение нашего оркестра, так как он сыграл его русскую музыку по-русски. Он не имел в виду русскую неряшливость: ему понравилась специфическая аура выразительности, о которой Пушкин сказал: «Там русский дух... там Русью пахнет!»

Ради чего пишут и исполняют музыку?

Главная ценность русской духовой школы – осознание исполнителем смысла музыкальной фразы, её содержания. Подчас законы ансамблевой игры вступают в противоречие с осознанием смысла музыки. Дирижёру приходится выбирать: следовать правилам ансамбля или отдать предпочтение образу. Вспоминаю исполнение Госоркестром под управлением Е. Ф. Светланова «Шехеразады» Римского-Корсакова. Два деревянных – кларнет и фагот – один за другим повторяют три каденции. Инструменты различны по тембру и характеру звукоизвлечения, играют в разных регистрах. Требования ансамбля предписывают фаготу ничтоже сумняшеся послушно повторить характер исполнения кларнета. Я спрашиваю Светланова и получаю ответ: «Вы только что были на гастролях в Ливане и слышали, как муэдзины призывают правоверных к молитве. Они поют одну и ту же фразу, но пение получается разное, поскольку у них разные голоса».

Известно, что Е. А. Мравинский очень тщательно готовился к работе над каждым сочинением, учитывая все привходящие обстоятельства: исторические, этнографические, литературные и иные. Это свойственно русской школе исполнения – ЗНАТЬ, что может быть скрыто в музыке. В заслуженном коллективе Санкт-Петербургской филармонии рассказывают историю, случившуюся ещё до войны и тоже связанную с «Весной священной». Для премьеры в СССР этого сочинения в Ленинград приехал знаменитый швейцарский дирижёр Эрнест Ансерме, математик, добивавшийся прозрачности звучания, точности следования тексту, друживший с Игорем Стравинским. Сочинение начинается фаготным соло, его исполняет легендарный ленинградский фаготист Александр Васильев. Дирижёр останавливает Васильева словами: «Вы слишком красиво играете, это соло – песня евнуха, а евнуху чужды глубокие чувства». Васильев посчитал себя

оскорблённым, ответил по-русски (то есть нелитературно) и сыграл по-своему. Почему Ансерме слышал в этом соло голос евнуха? Потому что звук фагота в высоком регистре бесплотен? Возможно, ему приходилось слышать сопранистов, чьи голоса высоки и бесплотны (кто-то ещё сохранился к рубежу XIX–XX веков). В оценке качества звука европеец искал простую звуковую аналогию, опирался на доступный ему известный материал традиционной для Южной Европы музыкальной культуры, шёл от нотных значков на белой бумаге и не связывал их с содержанием либретто балета – гимном продолжению рода в языческой Руси.

Такой подход невозможен для представителя русской школы. Вероятнее всего, Ансерме никогда не слышал звука русского пастушьего рожка, но это ему и не нужно было. Ради русской музыки, пусть и модного композитора, прославленный дирижёр не станет отступать от наработанных годами превосходных шаблонов, из которых он выберет наиболее эффектный. Он тоже искал художественный образ в музыке, но искал близко, из подручных, привычных ему штампов, несколько математически. И, наконец, что ему могло быть известно о глубине чувств реального евнуха? Это декларация. Даже в плохих записях на валик последних в мире сопранистов слышно, что они поют эмоционально.

Когда исполнитель не в состоянии проникнуть в глубину текста, не знает, что сказать, он ищет другие способы произвести впечатление на публику, и, к сожалению, в XXI веке всё более распространяется западная манера безудержной виртуозности. Сегодняшние лидеры западной школы, стремясь продемонстрировать виртуозность, забывают о содержании. Мы отрицаем виртуозность ради виртуозности. Бездумное воспроизведение текста для демонстрации своих технических возможностей – не самое трудное в исполнении. Самое трудное – понять, почему автор написал эти, а не иные чёрные значки на белом листе, что он увидел в окружающем нас мире, чего не видим мы, что мы, исполнители, должны разгадать и показать слушателю. Одно дело – услаждать праздный слух, не будя духа, и другое дело – говорить со слушателем о вечности. Скажем, для меня вторые части концертов для фагота с оркестром Вивальди – молитва, обращение к Богу.

В русской школе есть старая аксиома: не знаешь, что сказать, играй быстро. Глубокая музыка, глубокие переживания мы находим в медленной, тихой музыке. О глубоких чувствах невозможно кричать. Не знаю ни одного монолога компьютерной скороговоркой.

Формальная виртуозность стала, благодаря интернету, заразной. У студента бегают пальцы, он хорошо овладел техникой двойного языка, перманентного дыхания, многозвучия, глиссандо и ещё многими другими приёмами, а потому считает, что можно не включать ни интеллект, ни сердце, то есть всё то, что составляет основную сущность русской школы исполнительства на духовых инструментах.

Я лишь слегка обозначил эту тему. Моя задача – перевести обсуждение из области бездоказательных деклараций в русло серьёзного научного рассмотрения. Тема русской духовой школы ждёт своего молодого, добросовестного исследователя, который проанализирует и сравнит разные манеры исполнения текста, дающие тот или иной эффект.

Статья написана в рамках проблематики научных исследований кафедры деревянных духовых и ударных инструментов Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского.

The article is written within perspective framework of the problems of scientific researches of the Woodwind and Percussion Department at the Tchaikovsky Moscow State Conservatory.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Овчинников, И.* Прилетит вдруг волшебник [Текст] / И. Овчинников // Играем с начала. – 2017. – № 1.
2. *Толстой, А.* На репетиции Седьмой симфонии Шостаковича [Текст] / А. Толстой // Правда. – 1942. – 16 февр.
3. *Скрябин, А.* Поэма экстаза, ор. 54 [Звукозапись] / А. Скрябин ; Нью-Йоркский симфонический оркестр под управлением Л. Стоковского, 1959. – URL: classic-online.ru›Поэмаэкстаза›?rating_sort=1 (дата обращения: 02.09.2017).

REFERENCES

1. Ovchinnikov I. Priletit vdrug volshebnik [The wizard will arrive suddenly]. *Igraem s nachala*, 2017, no. 1 (in Russian).
2. Tolstoj A. Na repetitsii Sed'moj simfonii Shostakovicha [At a rehearsal of the Seventh symphony of Shostakovich]. *Pravda*. 1942, 16 February (in Russian).
3. Skryabin A. *Poema ekstaza, op. 54* [Poem of ecstasy, opus 54]. N'yu-Jorkskij simfonicheskij orkestr pod upravleniem L. Stokovskogo [The New York Symphony orchestra under L. Stokowski], 1959. Available at: classic-online.ru›Poemaekstaza›?rating_sort=1 (accessed: 2 September 2017) (in Russian).

Статья поступила в редакцию 06.09.2017.
The article was received on 06.09.2017.

Попов Валерий Сергеевич, народный артист РСФСР, кандидат искусствоведения, заведующий кафедрой деревянных духовых и ударных инструментов, профессор
e-mail: vistapar1@yandex.ru

Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского,
ул. Большая Никитская, 13/6, Москва, Российская Федерация, 125009

Valeri S. Popov, People's Artist of the RSFSR, Head of the Woodwind and Percussion Department, PhD in Arts, Professor
e-mail: vistapar1@yandex.ru

Tchaikovsky Moscow State Conservatory,
Bolshaya Nikitskaya Street, 13/6, Moscow, Russian Federation, 125009

МАЛОИЗВЕСТНЫЕ ГРАНИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АЛЕКСАНДРА БОРИСОВИЧА ГОЛЬДЕНВЕЙЗЕРА КАК ПИАНИСТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА, ПЕДАГОГА

А. Н. Юдин,

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, 191186

Аннотация. *Статья посвящена анализу концертмейстерско-педагогической деятельности одного из самых известных пианистов XX столетия – Александра Борисовича Гольденвейзера. В ней рассматриваются основные принципы концертмейстерской работы музыканта, среди которых необходимо отметить профессиональную требовательность к себе и к партнёрам, максимально широкое понимание профессии аккомпаниатора, включающее в себя, помимо собственно музыкальной составляющей, желание сделать всё для раскрытия лучших качеств солистов, с которыми пианист выходит на сцену. Такое отношение и понимание роли аккомпаниатора в творческом содружестве с солистом-вокалистом привело к тому, что концертмейстерская практика Гольденвейзера постепенно становилась всё более и более обширной. Несмотря на то что Гольденвейзер не являлся преподавателем концертмейстерского мастерства, в беседах со своими студентами он постоянно подчёркивал важность и значение для пианиста данного вида деятельности. Также его понимание специфики концертмейстерского искусства получило своё выражение и в непосредственной работе с певцами. Поэтому есть все основания говорить о его «концертмейстерской школе». Кроме того, в своих критических рецензиях пианист всегда отмечал тех аккомпаниаторов, которые произвели на него большое впечатление. Вместе с тем суровой критике подвергались те исполнители, профессиональный уровень которых, по его мнению, был невысок. В статье приводятся материалы, подтверждающие тезис о том, что аккомпаниаторская деятельность А. Б. Гольденвейзера представляет собой важнейшую главу как в истории отечественного концертмейстерского искусства, так и в истории преподавания этой учебной дисциплины.*

Ключевые слова: *А. Б. Гольденвейзер, аккомпанемент, концертмейстерско-педагогическая работа, вокалисты, пианисты-аккомпаниаторы.*

THE LITTLE-KNOWN FACETS OF THE CREATIVE ACTIVITIES OF ALEXANDER BORISOVICH GOLDENWEISER AS PIANIST ACCOMPANIST, TEACHER

Alexander N. Yudin,

Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg, Russian Federation, 191186

Abstract. *The article is a summary of one of the sections in a teaching course on the history of the Russian art of accompaniment. It is dedicated to the accompaniment teaching practice of Alexander Borisovich Goldenweiser, one of the 20th century's most famous pianists. The article discusses the musician's key principles of accompaniment practice, of which to note are the professional exactingness of himself and partners and the encompassing notion of accompanist's profession which included, besides the musical element proper, the aspiration to do his utmost to reveal the best qualities of singers whom the pianist accompanied. Such an attitude and understanding of the accompanist's role in a creative cooperation with the solo singer was making Goldenweiser's accompanying practice ever more expansive. Noteworthy among the pianist's professional qualities which prompted his popularity among singers was his ability to play from sight almost any note text. He hoped to pass his idea of accompaniment on to his disciples. Although Goldenweiser was not strictly a teacher of accompaniment, in conversations with his students he put a special emphasis on the importance and significance of this aspect of pianist's work. His key educational principles also found their expression in his cooperation with singers. Therefore, it is justified to speak of his "accompaniment school". Also, in his critical reviews, the pianist always noted those accompanists who made a strong impression on him. On the other hand, he severely criticized those performers, whose professional level was shallow in his opinion. The article cites materials in support of the claim that Alexander Goldenweiser's accompaniment achievement constitutes a remarkable chapter in the history of the Russian accompaniment art and in the teaching of the discipline in question.*

Keywords: *Alexander Goldenweiser, accompaniment, accompaniment teaching, singers, piano accompanists.*

> Для плохого певца дыхание является печальной необходимостью, для хорошего же служит одним из главных средств художественной выразительности. Именно такой должна быть его роль и для исполнителя-инструменталиста.
>
> *А. Б. Гольденвейзер* [1, с. 35]

Начало активной концертмейстерской деятельности

Исследователю становления концертмейстерского искусства нередко приходится сталкиваться с несправедливостью. Чаще всего это забытые имена выдающихся исполнителей, а порой элементарное непонимание и невнимание к работе пианиста в творческом тандеме с солистом. Однако история музыки иногда фиксирует и другую ситуацию: обширная аккомпаниаторская деятельность некоторых музыкантов в исторической перспективе настолько оказывается в тени иных видов их творческой работы, что лишь немногие учёные в своих исследованиях акцентируют внимание на этой стороне вопроса. В группу таких пианистов входит видный российский исполнитель, педагог, редактор нотных изданий классической фортепианной музыки и общественный деятель Александр Борисович Гольденвейзер (1875–1961). Его имя навсегда вписано золотыми буквами в историю фортепианного искусства. О нём говорят как о выдающемся солисте, основателе одной из самых крупных фортепианных школ, многогранной и яркой личности [2]. В то же время его концертмейстерская деятельность до сих пор остаётся не исследованной. А ведь только список солистов, с которыми выступал на протяжении своей долгой творческой жизни Александр Борисович, может занять не одну страницу. Среди них тенор Георгий Павлович Виноградов (1908–1980), украинская оперная певица Зоя Михайловна Гайдай (1902–1965), лирический тенор Анатолий Иванович Орфёнов (1908–1987), пианистка и певица Фаина Сергеевна Петрова (1896–1975), солистка Всесоюзного радио Наталья Петровна Рождественская (1900–1997), профессор Московской консерватории Гуго Ионатович Тиц (1910–1986), певец Большого театра Павел Иванович Чекин (1906–1958), камерная и оперная певица Елизавета Владимировна Шумская (1905–1988) и многие другие. Об этой стороне творческого дарования Гольденвейзера и пойдёт речь в предлагаемой статье.

Начиная с 1889 года жизнь Александра Борисовича была неразрывно связана с Московской консерваторией. Именно к этому времени относится начало его концертмейстерской деятельности. Несмотря на то что учебный план не предусматривал отдельных занятий по аккомпанементу, активное творческое общение молодого музыканта со своими коллегами (прежде всего, вокалистами и скрипачами) позволило ему получить своеобразную школу в этой области исполнительства. Подтверждением тому служит опыт концертмейстерской работы Гольденвейзера в классах певицы Елизаветы Андреевны Лавровской (1845–1919) и скрипача Ивана Войце-

ховича Гржимали (1844–1915), вошедших в историю российской педагогики музыкального образования. Важно также отметить, что его преподавателем по дисциплине «Камерный ансамбль» был выдающийся музыкант, а с 1889 года и директор консерватории Василий Ильич Сафонов (1852–1918). Не вызывает сомнений, что уроки прославленного пианиста и дирижёра помогли молодому Гольденвейзеру обрести уверенность и в немалой степени способствовали развитию его ансамблевых навыков. Кроме того, Василий Ильич был руководителем студенческого хора. Но, как пишет сам Гольденвейзер, чаще всего на этих уроках ему приходилось аккомпанировать на рояле, так как он не обладал вокальными способностями [3, с. 183].

Думается, что Сафонов поступал так по нескольким причинам. Прежде всего, он чувствовал и понимал концертмейстерскую одарённость своего студента и именно поэтому поручал ему исполнение партии фортепиано. С другой стороны, учитывая скромные возможности своего ученика в качестве хориста, Василий Ильич решил, что в данном случае роль аккомпаниатора принесёт больше пользы для будущего пианиста, так как работа с хором (и вообще с певцами) позволяет, пусть лишь на теоретическом уровне, познать основные законы вокального исполнительства. Нелишне также ещё раз подчеркнуть, что в те времена такая форма обучения концертмейстерскому мастерству была единственно возможной, ведь до первого появления соответствующей дисциплины в системе музыкального образования должно было пройти ещё 40 лет.

Известный музыковед и ученик А. Б. Гольденвейзера Александр Дмитриевич Алексеев (1913–1996) в своих воспоминаниях об учителе отмечает его исключительную лёгкость в чтении с листа [4, с. 10]. Не секрет, что этот навык даже при наличии природной склонности развивается только в процессе систематической, прежде всего концертмейстерской, работы, начало которой в данном случае было положено в консерваторские годы.

Дальнейшая аккомпаниаторская практика Гольденвейзера была связана, в первую очередь, с солистами-вокалистами. Александр Борисович всегда любил и ценил человеческий голос, что не мешало ему быть в высшей степени требовательным по отношению к певцам. Кроме того, близок был ему и жанр романса, с которым он был связан и как композитор. Среди прочих произведений им были написаны «Фантазия» на слова А. Фета, романсы на слова М. Лермонтова, А. Кольцова и др. Одна из учениц мастера, пианистка Лия Моисеевна Левинсон (1905–2000), даже полагала, что именно в отношении вокального искусства раскрывалась одна из важнейших особенностей дарования учителя, а именно – лирическое начало. По её мнению, это качество, редко проявляемое Гольденвейзером на людях, в полной мере раскрывалось в его работе с певцами и в выступлениях с ними. В качестве примера она упоминает исполнение им фортепианной партии романсов Чайковского и Рахманинова в концерте Елены Дмитриевны Кругликовой (1907–1982), о которых певица впоследствии вспоминала: «Это было подлинное слияние с музыкой, мы понимали друг друга без слов – Александр Бори-

сович мало говорил на занятиях, он помогал своим исполнением, чувствовал мои намерения» [5, с. 377].

Педагог-концертмейстер

Концертмейстерская одарённость Гольденвейзера нашла отражение и в педагогической деятельности музыканта. Ярче всего это проявлялось в процессе освоения студентами его класса фортепианных концертов. В таких случаях партию оркестра на втором рояле почти всегда исполнял сам профессор, рассматривая аккомпанемент в качестве важнейшего звена своей преподавательской работы. Опыт Гольденвейзера стал впоследствии примером для многих преподавателей. И сегодня большинство педагогов по специальности предпочитают сами аккомпанировать своим студентам, осваивающим крупномасштабные сочинения для фортепиано с оркестром. Уникальность Александра Борисовича заключалась, на наш взгляд, в том, что он не только блестяще справлялся с ролью аккомпаниатора, но и продолжал выходить на сцену со своими учениками более чем в преклонном возрасте. Истории известен, пожалуй, один из самых ярких случаев такого рода, произошедший 9 апреля 1953 года, в 10-ю годовщину со дня смерти С. В. Рахманинова. В тот день студенты класса Гольденвейзера – М. Чхеидзе (р. 1930), Д. Башкиров (р. 1931), Л. Берман (1930–2005), Д. Благой (1930–1986), Д. Паперно (р. 1929) исполняли четыре концерта Рахманинова и Рапсодию на тему Паганини. Профессору, блестяще аккомпанировавшему своим ученикам, было в то время 78 (!) лет [6, с. 234].

Подобная форма работы с обучающимися таит в себе ряд сложностей объективного характера. С одной стороны, далеко не все преподаватели по специальности являются «прирождёнными» ансамблистами. С другой стороны, педагогу приходится одновременно выступать в двух ипостасях: быть наставником и аккомпаниатором. В такой ситуации бывает непросто и «обыкновенным» концертмейстерам, которым, в силу ряда причин (превосходство в возрасте и профессиональном опыте), не всегда удаётся в полной мере подчиниться воле солиста. В анализируемом случае в роли «солиста» выступает студент класса, а за вторым роялем аккомпанирует не просто концертмейстер, а авторитетный педагог, наставник, Мастер!

Представляется, что преодолению объективных сложностей способствовали многогранность творческой одарённости Гольденвейзера, его уникальный педагогический дар и огромная любовь к ученикам. На фортепианных занятиях Александр Борисович привлекал внимание своих студентов к партии сопровождения, постоянно напоминая о её важности и значении. Одна из учениц мастера Мэри Симховна Лебензон (р. 1931) вспоминала: «Будучи ученицей 5-го класса, я принесла на урок концерт Моцарта № 22. Александр Борисович попросил меня сыграть на память аккомпанемент очередного tutti и был очень удивлён, когда я сыграла только одну мелодию. По этому поводу он привёл слова А. Рубинштейна: “Это всё равно что выучить в сонате партию только одной руки”» [7, с. 240]. В этом его замечании яркое выражение получила важнейшая мысль: невозможно качественно интерпретировать музыкальное произведение, зная лишь партию солиста. К сожале-

нию, и в настоящее время можно встретить солистов, которые не только имеют приблизительное представление о партии сопровождения, но и вовсе «забывают» познакомиться с ней.

Критические отзывы

Подобная требовательность сохранялась и в критических рецензиях Гольденвейзера. Часто они были написаны в форме непосредственных впечатлений о недавно состоявшемся концерте и публиковались в изданиях периодической печати. Основная часть текста статей всегда посвящалась солисту, о концертмейстере же речь шла в заключении. Профессиональные качества пианиста-аккомпаниатора оценивались Гольденвейзером с позиций самых серьёзных критериев мастерства. Например, суровой критики удостоился известный ансамблист и аккомпаниатор Тассо Янопуло (1898–1970), выступавший с такими прославленными скрипачами-солистами, как Жак Тибо (1880–1953), Генрик Шеринг (1918–1988), Иври Гитлис (р. 1922). В критическом отзыве на концерты Жака Тибо, которые состоялись в рамках гастрольной поездки скрипача в СССР в 1936 году, Александр Борисович отмечал: «Пианист Тассо Янопуло, исполняющий в концертах Тибо партию фортепиано, не возвышается над уровнем доброкачественного аккомпаниатора-ремесленника» [8]. Из рецензии можно сделать вывод о том, что исполнение не отличалось необходимым уровнем мастерства. В этом случае авторы статей, как правило, предпочитают не упоминать о концертмейстере. Однако такой подход шёл бы вразрез с профессиональными принципами Гольденвейзера. Говоря об «аккомпаниаторе-ремесленнике», он тем самым подчёркивает важность и значение концертмейстерского искусства, требовательность к компетентности исполнителя, избравшего аккомпанемент в качестве профессии. Ещё в меньшей степени «повезло» бы другому партнёру Тибо, с которым скрипач приезжал в Россию в 1906 году, если бы Гольденвейзер указал в тексте рецензии его фамилию: «Прекрасному исполнению г. Тибо в значительной степени *мешал* (курсив мой. – *А. Ю.*) из рук вон плохой аккомпанемент» [9]. Эта характеристика, очевидно, не нуждается в комментариях по поводу взыскательности Александра Борисовича в отношении требований к уровню исполнительской подготовки пианиста-аккомпаниатора.

Вместе с тем, рецензируя подлинно профессиональные выступления, Гольденвейзер всегда подчёркивал вклад, вносимый в совместную интерпретацию художественного образа пианистом-концертмейстером. В частности, он был одним из первых, кто заметил Софью Борисовну Вакман (1911–2000), в будущем легенду ленинградской (петербургской) консерватории, аккомпанировавшую среди прочих нескольким лауреатам всесоюзного конкурса скрипачей и виолончелистов. Говоря о ней, Александр Борисович отмечал «исключительное художественное мастерство» молодой исполнительницы [10]. В наше время, когда имя С. Вакман, пианистки и педагога, известно каждому в профессиональной среде музыкантов, характеристика мастера представляется совершенно очевидной. Но тогда, в 1937 году, Софья Борисовна только начинала свой творческий путь и, возмож-

но, еще не в полной мере владела искусством аккомпанемента, которым впоследствии пленяла слушателей.

Среди других молодых исполнителей, чьё концертмейстерское мастерство было отмечено Гольденвейзером, следует назвать Абрама Борисовича Дьякова (1904–1941). Жизненный путь этого музыканта закончился трагически: профессор Московской консерватории Дьяков, уйдя добровольцем на фронт, трагически погиб в октябре 1941 года. За свою короткую жизнь он успел прославиться как пианист-солист, ансамблист и аккомпаниатор, удостоившийся бронзовой медали на Международном конкурсе скрипачей имени Э. Изаи, где он выступал в качестве концертмейстера. 25 мая 1937 года в Большом зале Московской консерватории состоялся концерт лауреатов этого музыкального состязания, на котором присутствовал А. Б. Гольденвейзер. В опубликованном им отклике на это событие можно прочесть: «Следует особенно отметить превосходное исполнение фортепианной партии А. Б. Дьяковым, аккомпанировавшим всем выступавшим лауреатам. Он доставил своим исполнением фортепианного сопровождения подлинное художественное наслаждение» [11]. Профессионалы знают, что концертмейстерская работа пианиста на вокальных и инструментальных конкурсах – один из самых сложных видов исполнительской деятельности. В этой обстановке проходят проверку все навыки и умения концертмейстера. Здесь пригодятся и беглое чтение с листа (в сценических условиях), и мгновенная реакция на темповые или динамические изменения солиста, и не в последнюю очередь психологическая выдержка при различных форс-мажорных обстоятельствах. Перечисленные качества, с блеском продемонстрированные А. Б. Дьяковым на конкурсе в Брюсселе и на концерте в Москве, были отмечены Гольденвейзером и удостоены наивысшей похвалы.

Интересно отметить, что и сам Александр Борисович неоднократно выступал в ансамбле с выдающимся скрипачом Эженом Изаи (1858–1931), чьё имя носил конкурс в Брюсселе. Их знакомство относится к началу XX столетия, когда Изаи приезжал в Москву с концертами. В качестве партнёра для него пригласили Гольденвейзера. Не последнюю роль в выборе кандидатуры концертмейстера сыграло блестящее умение пианиста читать с листа: если прославленный скрипач приезжал на гастроли, имея чёткое представление не только о художественном содержании произведения, но и о том, как его нужно интерпретировать, то его партнёру предстояло включиться в процесс на самом последнем, предконцертном этапе, понять музыкальный замысел солиста в самые сжатые сроки. Как показала практика, творческое сотрудничество двух музыкантов оказалось в высшей степени удачным, о чём свидетельствуют воспоминания самого Гольденвейзера [3, с. 413–414].

Расцвет мастерства

Ещё один свидетель времени расцвета творческой деятельности мастера – его ученик Лазарь Наумович Берман (1930–2005). В воспоминаниях Бермана речь идёт о двух замечательных музыкантах, составлявших славу московской консерватории, – Абраме Владимировиче Шацкесе (1900–1961) и Марии Соломоновне Неменовой-

Лунц (1878–1954). Во времена сталинского террора было созвано собрание, на котором чиновники обвиняли первого в исполнении музыки Н. К. Метнера – запрещённого композитора (жившего тогда за границей), а вторую в том, что в её классе концертмейстерского мастерства песни Брамса исполнялись не на русском, а на немецком языке, то есть на языке оригинала [12, с. 218]. Гольденвейзер горячо выступил в поддержку обвиняемых педагогов, что в те времена можно было отождествить с гражданским подвигом. Не вызывает сомнений, что своим поступком Александр Борисович защищал не только коллег по консерватории, но и музыку от посягательств неучей, управлявших искусством в 30–40-е годы прошлого столетия. С сочинениями же Метнера он был связан особыми узами, выступая с ними в качестве аккомпаниатора Назария Григорьевича Райского (1876–1958), считавшегося лучшим исполнителем романсов композитора, в прошлом неоднократно выступавшего с самим Метнером. По воспоминаниям современников, Гольденвейзеру удавалось, как никому другому, воплотить в фортепианной партии глубину и лиризм песен-романсов Метнера, сохраняя при этом их декламационную выразительность [5, с. 377].

Среди солистов, с которыми выступал Александр Борисович, были поистине легендарные исполнители. К их числу необходимо отнести Марию Алексеевну Оленину (1869–1970). В монографии автора данной статьи, посвящённой истории развития концертмейстерского искусства XIX – начала XX столетия, представлены некоторые эпизоды творческой биографии певицы, вокальным искусством которой восторгались многие музыканты: композиторы «Могучей кучки», произведения которых она исполняла и пропагандировала, П. И. Чайковский, Н. К. Метнер, П. А. Ламм и др. [13, с. 48–50]. Исследователь жизни и творчества Марии Алексеевны – Александр Туманов в своей книге о ней приводит слова выдающегося пианиста Альфреда Корто (1877–1962), долгое время сотрудничавшего с певицей. В одном из личных писем есть следующие строки: «Я ощущаю “художественную травму”, когда Вы поёте, а я не могу Вас слышать» [14, с. 130]. Знакомство М. А. Олениной с Гольденвейзером состоялось в доме Льва Николаевича Толстого (1828–1910) в Ясной Поляне. Сам пианист неоднократно бывал приглашён к Толстым и нередко играл в присутствии самого хозяина. В тот вечер им совместно с Олениной были исполнены вокальные произведения М. П. Мусоргского, Р. Шумана и Ф. Шуберта. Аккомпанемент произвёл большое впечатление на певицу, которой в прошлом приходилось работать с такими музыкантами, как М. Балакирев, Н. Метнер, А. Оленин. Нельзя не учитывать, что в данном случае Гольденвейзер был вынужден аккомпанировать «с листа». Даже если предположить, что исполняемые произведения были ему известны (а зная его музыкальную эрудицию, в этом практически не приходится сомневаться), следует отметить, что неизвестными оставались особенности их музыкальной интерпретации солисткой. В своих рукописных воспоминаниях о Гольденвейзере певица среди прочего отмечает: «Он был очень тонкий музыкант, блестящий виртуоз и, как позже я узнала, был

профессором Московской консерватории» [15, с. 129–133].

В ряду ярких имён певцов, с которыми работал Гольденвейзер, следует назвать Ивана Алексеевича Алчевского (1876–1917). Личность этого музыканта поистине уникальна. Будучи всемирно прославленным вокалистом-тенором, солистом Большого и Мариинского театров, он в то же время был незаурядным пианистом. История оставила много восторженных свидетельств тех, кому приходилось слышать его в этом качестве. К отзывам современников можно было бы отнестись с определённой долей недоверия, если бы они ни принадлежали выдающимся исполнителям и основателям целых направлений в фортепианной педагогике. В частности, Леопольд Годовский (1870–1938), услышав Алческого на одном из домашних вечеров, воскликнул: «Я не знаю, как восторгаться вами больше – как певцом или как пианистом» [16, с. 87]. Елена Фабиановна Гнесина (1874–1967) говорила об Иване Алексеевиче как об уникальном примере музыканта, способного отлично играть на рояле, не занимаясь при этом специально фортепианным исполнительством [17, с. 27–28]. Важно отметить, что последнее замечание нельзя воспринимать слишком буквально. Вероятно, пианистка имела в виду несистематичность занятий Ивана Алексеевича игрой на фортепиано, а не их полное отсутствие.

Первые музыкальные занятия будущего знаменитого тенора начинались под руководством его брата – Григория Алексеевича Алчевского (1866–1920), певца, композитора, пианиста и математика. Будучи человеком, страстно влюблённым в музыку, он вместе с первыми профессиональными навыками смог передать это чувство младшему брату. Можно предположить, что именно через него произошло знакомство певца с Гольденвейзером, с которым Григорий Алексеевич был в дружеских отношениях [18, с. 14]. Необходимо отметить, что сотрудничество с вокалистом, профессионально владеющим игрой на рояле, встречается в практике довольно редко и имеет свои особенности. К их числу относится необходимая гибкость в отношении партнёров друг к другу. Опасность связана, в первую очередь, с тем, что певец, пользуясь своим лидерским положением, может ставить перед пианистом вполне определённые звуковые задачи, лишая последнего исполнительской инициативы. При этом, будучи непосредственным участником творческого процесса, он не всегда способен объективно оценить необходимость применения тех или иных фортепианных «красок», осознать реальный баланс звучания и т. д. Сказанным объясняются потенциальные трудности совместной работы, преодоление которых потребует от исполнителей понимания общих задач, стоящих перед ними, и уважительного отношения друг к другу. Между тем нет никаких сомнений, что сотрудничество с Иваном Алчевским принесло большое удовлетворение Александру Борисовичу, так как совместное творчество музыкантов такого масштаба не могло не стать яркой страницей в творческой биографии каждого из них.

«Концертмейстерская школа» А. Гольденвейзера

Любовь к концертмейстерскому искусству А. Б. Гольденвейзер передал

и своим ученикам. Его многочисленные воспитанники постоянно развивали и совершенствовали навыки, необходимые для дальнейшей профессиональной аккомпаниаторской работы. Александр Борисович был абсолютно лишён снобизма, который порой встречается у педагогов специального фортепиано по отношению к ансамблевым дисциплинам. Напротив, он не уставал повторять о необходимости таких занятий для любого пианиста, независимо от того, какую роль они будут играть в его дальнейшей творческой судьбе. Более того, ему удавалось, не выходя за рамки своего предмета, незаметно прививать своим ученикам важнейшие из концертмейстерских умений. Профессор московской консерватории, ученик Гольденвейзера Василий Васильевич Нечаев (1895–1956) вспоминал, как однажды получил задание выучить и исполнить на уроке 12 этюдов Ф. Шопена в 12 различных тональностях. Безусловно, подобное «упражнение», заданное Гольденвейзером своему подопечному, не только служило развитию музыкального слуха и технических навыков пианиста (ведь вместе с изменением тональности меняется и «топография» клавиатуры), но и формировало важнейшие умения, необходимые пианисту как будущему аккомпаниатору. Сам В. В. Нечаев отмечал, что, несмотря на сложности при выполнении таких заданий, в дальнейшем это «очень пригодилось, когда приходилось выступать в разных концертах, где надо было, скажем, “Весенние воды” Рахманинова аккомпанировать то Валерии Владимировне Барсовой[1] на тон выше, то Надежде Андреевне Обуховой[2] на тон ниже» [1, с. 209].

Одним из самых ярких учеников А. Б. Гольденвейзера, унаследовавших от своего наставника любовь к концертмейстерскому искусству, был Григорий Романович Гинзбург (1904–1961). Как известно, он являлся не только одним из питомцев класса прославленного мастера, но и почти что его приёмным сыном, воспитанником, живущим в доме Александра Борисовича, в атмосфере художественных и интеллектуальных устремлений учителя, в том числе его взглядов на искусство аккомпанемента. Возможно, именно поэтому ансамблевое творчество Г. Р. Гинзбурга может служить яркой иллюстрацией того, какое замечательное продолжение получила «концертмейстерская школа» А. Б. Гольденвейзера.

Григорий Романович выступал с певцами с самой ранней молодости. Среди первых солистов, с которыми он работал, был Назарий Григорьевич Райский [19, с. 13]. Одно из их совместных выступлений, проходивших в 1932 году в Малом зале Тбилисской консерватории, произвело такое неизгладимое впечатление на присутствующую на концерте юную пианистку (в будущем студентку Гинзбурга) Марию Константиновну Камоеву (1910–1987), что стало поворотным пунктом в её творческой биографии, вызвав решение серьёзно заняться профессией концертмейстера [20, с. 283]. Но самый яркий период деятельности Гинзбурга как аккомпаниатора приходится на 50-е годы XX столетия, когда он выступал с певицей Надеждой Ивановной Суховицыной

[1] Барсова Валерия Владимировна (1892–1967) – певица (сопрано), солистка ГАБТ.
[2] Обухова Надежда Андреевна (1886–1961) – певица (меццо-сопрано), солистка ГАБТ.

(1912–(?), дату смерти, к сожалению, установить не удалось. – *А. Ю.*). Известный пианист-концертмейстер и педагог Леонид Михайлович Живов (1913–1992) с восторгом описывал концертмейстерское мастерство Григория Романовича, вспоминая концерты, посвящённые вокальной музыке Листа, Чайковского, Глинки, Метнера, Бетховена, Шумана, Рахманинова. В частности, он говорил о проявлении пианистом необыкновенной чуткости к поэтическому слову и огромную ансамблевую культуру. Не вызывает сомнения, что эти качества Г. Р. Гинзбург унаследовал от своего учителя, продолжая развивать и совершенствовать их на протяжении всей своей жизни. Рассказывая о невероятном впечатлении, которое произвело на него мастерство пианиста, Живов сетует на то, что многим современным исполнителям не хватает за роялем такого художника, каким был Григорий Романович [21, с. 279].

Верный традициям учителя, Гинзбург всегда сам аккомпанировал своим студентам, исполняя на втором рояле оркестровую партию при работе над фортепианными концертами. Такая форма работы позволяла пианисту выступать одновременно в двух ипостасях – педагога и концертмейстера. При этом он настолько мастерски «иллюстрировал» звучание тех или иных инструментов, широко используя тембровые возможности фортепиано, что его ученики, которым впоследствии приходилось исполнять эти произведения с оркестром, всегда легко ориентировались в общем звучании [20, с. 284].

Заключение

Представленный материал довольно убедительно показывает, что А. Б. Гольденвейзер сыграл заметную роль в истории становления концертмейстерского искусства. Об этом свидетельствуют его обширная концертная практика в качестве аккомпаниатора, постоянный интерес к такому виду работы пианиста, а также настойчивое стремление передать свою увлечённость этой областью исполнительского искусства ученикам. Безусловно, в предлагаемой статье содержится самое общее упоминание о «концертмейстерской школе» А. Б. Гольденвейзера. Для того чтобы подробно проследить развитие и эволюцию этого направления творческой работы среди учеников мастера, нужен отдельный исследовательский труд. Его создание – дело будущего. Тем не менее автор надеется, что данная статья, освещающая в целом малоизученную сторону творческого наследия выдающегося отечественного исполнителя XX столетия, станет ещё одним звеном в пока только создающейся области музыкознания – истории концертмейстерского искусства.

Статья выполнена в контексте научной работы кафедры музыкально-инструментальной подготовки Института музыки, театра и хореографии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

The article is made in the context of the scientific work of the Department of Musical and Instrumental Training of the Institute of Music, Theater and Choreography of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. В классе Гольденвейзера [Текст] / сост. Д. Д. Благой, Е. И. Гольденвейзер. – М. : Музыка, 1986. – 214 с.
2. *Николаев А.* Гольденвейзер [Текст] / А. Николаев // Музыкальная энциклопедия : в 6 т. / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1973. – Т. I, стб. 1043–1044.
3. *Гольденвейзер, А.* Воспоминания [Текст] / А. Гольденвейзер. – М. : Дека-ВС, 2009. – 560 с.
4. *Алексеев, А.* Жизнь музыканта [Текст] / А. Алексеев // А. Б. Гольденвейзер. Статьи, материалы, воспоминания. Избранные статьи и письма / под ред. Д. Д. Благого. – М. : Советский композитор, 1969. – С. 7–32.
5. *Левинсон, Л.* Из воспоминаний об учителе-друге [Текст] / Л. Левинсон // А. Б. Гольденвейзер. Статьи, материалы, воспоминания. Избранные статьи и письма / под ред. Д. Д. Благого. – М. : Советский композитор, 1969. – С. 366–385.
6. *Жукова, О.* Уроки Гольденвейзера [Текст] / О. Жукова // Наставник: А. Б. Гольденвейзер глазами современников / под ред. Л. Тумаринсона. – М. : Серебряные нити, 2014. – С. 225–234.
7. *Лебензон, М.* Он был, прежде всего, человеком чести [Текст] / М. Лебензон // Наставник: А. Б. Гольденвейзер глазами современников / под ред. Л. Тумаринсона. – М. : Серебряные нити, 2014. – С. 239–246.
8. *Гольденвейзер, А.* Концерты Жака Тибо [Текст] / А. Гольденвейзер // Известия. – 1936. – 5 апр.
9. *Гольденвейзер, А.* Четвёртый филармонический концерт [Текст] / А. Гольденвейзер // Век. – 1906. – 25 янв.
10. *Гольденвейзер, А.* О конкурсе и лауреатах [Текст] / А. Гольденвейзер // Известия. – 1937. – 24 окт.
11. *Гольденвейзер, А.* Концерт лауреатов [Текст] / А. Гольденвейзер // Известия. – 1937. – 27 мая.
12. *Берман, Л.* Мой учитель – Александр Гольденвейзер / [Текст] / Л. Берман // Наставник: А. Б. Гольденвейзер глазами современников / под ред. Л. Тумаринсона. – М. : Серебряные нити, 2014. – С. 217–219.
13. *Юдин, А.* Секреты мастерства. Русская школа концертмейстерства [Текст] / А. Юдин. – СПб. : Невская нота, 2008. – 128 с.
14. *Туманов, А.* Жизнь и творчество М. А. Олениной-д'Альгейм. «Она и музыка, и слово...» [Текст] / А. Туманов. – М. : Музыка, 1995. – 392 с.
15. *Olenina, M.* Manuscript from University of Alberta Archives, Accession № 89–200-1 [Текст] / M. Olenina // Туманов А. Н. Жизнь и творчество М. А. Олениной-д'Альгейм. «Она и музыка, и слово...». – М. : Музыка, 1995. – С. 118–119.
16. *Королевич, В.* Иван Алчевский [Текст] / В. Королевич // Рампа и жизнь. – 1917. – № 20. – С. 10.
17. *Гнесина, Е.* Из моих воспоминаний [Текст] / Е. Гнесина // Советская музыка. – 1964. – № 5. – С. 27–28.
18. *Ивановский, П., Милославский, К.* Иван Алчевский [Текст] / П. Ивановский, К. Милославский. – М. : Советский композитор, 1972. – 128 с.
19. *Гинзбург, Л.* О моём отце. Факты и комментарии [Текст] / Л. Гинзбург // Григорий Гинзбург. Статьи. Материалы. Воспоминания. – М. : Музыка, 2015. – С. 4–38.
20. *Камоева, М.* О музыканте и человеке. Страницы памяти [Текст] / М. Камоева // Григорий Гинзбург. Статьи. Материалы. Воспоминания. – М. : Музыка, 2015. – С. 282–285.
21. *Живов, Л.* О музыканте и человеке. Страницы памяти [Текст] / Л. Живов // Григорий Гинзбург. Статьи. Материалы. Воспоминания. – М. : Музыка, 2015. – С. 277–280.

REFERENCES

1. *V klasse Gol'denwejzera* [In Goldenweizer's class]. Compilers D. D. Blagoj, E. I. Gol'denwejzer. Moscow: Muzyka Publ., 1986. 214 p. (in Russian).
2. Nikolaev A. Gol'denwejzer [Goldenweiser]. *Muzykal'naya entsiklopediya* [Music encyclopedia]. In 6 vol. Chief ed. Yu. V. Keldysh. Moscow: Sovetskaya enstiklopediya Publ., 1973, vol. I, column 1043–1044 (in Russian).

3. Goldenweiser A. *Vospominaniya* [Memories]. Moscow: Deka-VS Publ., 2009. 560 p. (in Russian).
4. Alekseev A. Zhizn' muzykanta [The Life of a musician]. *A. B. Gol'denwejzer. Stat'i, materialy, vospominaniya. Izbrannye stat'i i pis'ma* [A. B. Goldenweiser. Articles, materials, memories. Selected articles and letters]. Ed. D. D. Blagoj. Moscow: Sovetskij kompozitor Publ., 1969, pp. 7–32 (in Russian).
5. Levinson L. Iz vospominanij ob uchiteledruge [From memories about teacher-friend]. *A. B. Gol'denwejzer. Stat'i, materialy, vospominaniya. Izbrannye stat'i i pis'ma* [A. B. Goldenweiser. Articles, materials, memories. Selected articles and letters]. Ed. D. D. Blagoj. Moscow: Sovetskij kompozitor Publ., 1969, pp. 366–385 (in Russian).
6. Zhukova O. Uroki Gol'denwejzera [Lessons by Goldenweiser]. *Nastavnik: A. B. Gol'denwejzer glazami sovremennikov* [Mentor: A. B. Goldenweiser in the opinion of contemporaries]. Ed. L. Tumarinson. Moscow: Serebryanye niti Publ., 2014, pp. 225–234 (in Russian).
7. Lebenzon M. On byl, prezhde vsego, chelovekom chesti [He was, first of all, a person of honor]. *Nastavnik: A. B. Gol'denwejzer glazami sovremennikov* [Mentor: A. B. Goldenweiser in the opinion of contemporaries]. Ed. L. Tumarinson. Moscow: Serebryanye niti Publ., 2014, pp. 239–246 (in Russian).
8. Gol'denwejzer A. Konsterty Zhaka Tibo [Jacques Thibaud's concerts]. *Izvestiya*, 1936, 5 April (in Russian).
9. Gol'denwejzer A. Chetvyortyj filarmonicheskij kontsert [The Fourth Philharmonic concert]. *Vek*, 1906, 25 January (in Russian).
10. Gol'denwejzer A. O konkurse i laureatah [About the competition and winners]. *Izvestiya*, 1937, 24 October (in Russian).
11. Gol'denwejzer A. Kontsert laureatov [Concert of the winners]. *Izvestiya*, 1937, 27 May (in Russian).
12. Berman L. Moj uchitel' – Aleksandr Gol'denwejzer [My teacher is Alexander Goldenweiser]. *Nastavnik: A. B. Gol'denwejzer glazami sovremennikov* [Mentor: A. B. Goldenweiser in the opinion of contemporaries]. Ed. L. Tumarinson. Moscow: Serebryanye niti Publ., 2014, pp. 217–219 (in Russian).
13. Yudin A. *Sekrety masterstva. Russkaya shkola kontsertmejsterstva* [The Secrets of Mastery. Russian school of concertmasters]. St. Petersburg: Nevskaya nota Publ., 2008. 128 p. (in Russian).
14. Tumanov A. *Zhizn' i tvorchestvo M. A. Oleninoj-d'Al'gejm. "Ona i muzyka, i slovo..."* [Alexander Tumanov. The Life and Artistry of Maria Olenina-d'Alheim. Edmonton: University of Alberta Press]. Moscow: Muzyka Publ., 1995. 392 p. (in Russian).
15. Olenina M. Manuscript from University of Alberta Archives, Accession no. 89–200-1. *Tumanov A. N. Zhizn' i tvorchestvo M. A. Oleninoj-d'Al'gejm. "Ona i muzyka, i slovo..."* [Alexander Tumanov. The Life and Artistry of Maria Olenina-d'Alheim. Edmonton: University of Alberta Press]. Moscow: Muzyka Publ., 1995, pp. 118–119 (in Russian).
16. Korolevich V. Ivan Alchevskij [Ivan Alchevsky]. *Rampa i zhizn'* [Ramp and Life]. 1917, no. 20, p. 10 (in Russian).
17. Gnesina E. Iz moih vospominanij [From my memoirs]. *Sovetskaya muzyka*, 1964, no. 5, pp. 27–28 (in Russian).
18. Ivanovskij P., Miloslavskij K. *Ivan Alchevskij* [Ivan Alchevsky]. Moscow: Sovetskij kompozitor Publ., 1972, 128 p. (in Russian).
19. Ginzburg L. O moem ottse. Fakty i kommentarii [About my father. Facts and comments]. *Grigorij Ginzburg. Stat'i. Materialy. Vospominaniya* [Grigory Ginzburg. Article. Materials. Memories]. Moscow: Muzyka Publ., 2015, pp. 4–38 (in Russian).
20. Kamoeva M. O muzykante i cheloveke. Stranitsy pamyati [On musician and person. Memory pages]. *Grigorij Ginzburg. Stat'i. Materialy. Vospominaniya*. [Grigory Ginzburg. Article. Materials. Memories]. Moscow: Muzyka Publ., 2015, pp. 282–285 (in Russian).
21. Zhivov L. O muzykante i cheloveke. Stranitsy pamyati [On musician and person. Memory pages]. *Grigorij Ginzburg. Stat'i. Materialy. Vospominaniya* [Grigory Ginzburg. Article. Materials. Memories]. Moscow: Muzyka, 2015, pp. 277–280 (in Russian).

Статья поступила в редакцию 12.06.2017.
The article was received on 12.06.2017.

Юдин Александр Наумович – кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки Института музыки, театра и хореографии
e-mail: u_rojala@mail.ru

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, набережная реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, Российская Федерация, 191186

Alexander N. Yudin – PhD in Arts, Lecturer at the Department of Musical Instrument Education of the Institute of Music, Theater and Choreography
e-mail: u_rojala@mail.ru

Herzen State Pedagogical University of Russia,
Moika River Embankment, 48, St. Petersburg, Russian Federation, 191186

СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ И ДИАЛОГОВЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

С. И. Дорошенко,

Владимирский государственный университет
имени А. Г. и Н. Г. Столетовых,
г. Владимир, Российская Федерация, 600000

Аннотация. *В статье анализируется сходство и различие проблемных и диалоговых ситуаций на уроках музыки в общеобразовательной школе. Выделяются концептуальные ориентиры, характерные для проблемного обучения как технологии развивающего обучения и для диалога как технологии личностно ориентированного обучения. В качестве примера рассматривается проблемная ситуация, построенная на анализе романса П. И. Чайковского «Я ли в поле да не травушка была?» на уроке музыки в 4 классе. В отличие от проблемной, диалоговая ситуация на уроке музыки строится на возможности формирования и высказывания обучающимися собственной позиции и художественной оценки. Ситуации, вовлекающие обучающихся в диалог культур, рассматриваются как частный случай диалоговых ситуаций на уроках музыки. Автором предпринята попытка выявления содержательных оснований для диалоговых ситуаций на уроках музыки. Это ситуации сопоставления исполнительских интерпретаций, различных трактовок «вечных сюжетов», сравнение литературных и музыкальных образов, противоречия между традиционной трактовкой выразительных средств и художественного образа (разрушение инерции типа «грустный минор», «громкая кульминация»), а также ситуации, побуждающие к самооценивающей деятельности. В статье подчёркивается, что проблемные ситуации характеризуются намеренным созданием интеллектуального затруднения при наличии предсказуемого решения и служат для освоения принятых в культуре норм и ценностей. Диалоговые ситуации создаются для выявления субъектной позиции обучающихся и не имеют однозначного решения: их ход и результаты являются новыми и неожиданными и для учеников, и для учителя музыки.*

Ключевые слова: *диалоговая ситуация, проблемная ситуация, урок музыки в общеобразовательной школе.*

CREATION OF PROBLEM AND DIALOGUE SITUATIONS AT MUSIC LESSONS OF GENERAL SCHOOL

Svetlana I. Doroshenko,

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs,
Vladimir, Russian Federation, 600000

Abstract. *The article analyzes the similarity and difference between problem and dialogue situations at the music lessons in school. The conceptual guidelines that are characteristic of problem-based learning as technologies of developmental learning and for dialogue as a technology of personal-oriented learning are singled out. As an example, the author considers the problem situation, based on the listening of the romance by P. Tchaikovsky "Was I not like grass in the lea?" at the music lesson in the 4th grade. The task of the lesson is to find out the generality and specificity of folk and composer music. Pupils listen to the romance performed by the teacher (a'cappella) and mistakenly assume that this is a Russian folk song. Then by reviewing and listening to the video, they with the helping of the teacher find out the genre and bethink the name of the author. Than pupils with the helping of problem questions analysis the piano part and reveal it's emotional and artistic performance. This problematic situation encourages to the development of listening culture of pupils. However, it does not imply big possibilities of alternative judgments and estimates. Unlike the problematic, the dialogue situation at music lesson is based on the ability for pupils to form and express their own position and artistic judgment. Situations involving pupils to the dialogue of cultures are seen as a special case of dialogue situations at music lessons in general. The author attempts to reveal the substantive grounds for dialogue situations in music lessons. These are the situations of comparing the equivalent (highly artistic) performance interpretations, comparing different interpretations of "eternal subjects", comparing literary and musical images, the contradictions between the traditional interpretation of expressive means and the artistic image (the destruction of inertia such as "sad minor", "loud culmination"), and situations that induce self-evaluating activity of pupils. The author emphasizes that problematic situations are characterized by deliberate creation of an intellectual difficulty in the presence of a predictable solution, and dialogue situations do not have a unique solution: their progress and results are new and unexpected as for the pupils thus for the music teacher.*

Keywords: *dialogue situation, problem situation, music lesson in general school.*

Теоретико-педагогические основания проблемного и диалогового обучения в современном школьном музыкальном образовании

В теории музыкального образования конца XX – начала XXI века широко используются понятия «проблемная ситуация» и «диалоговая ситуация». Иногда они неправомерно идентифицируются и смешиваются. Но большинство исследователей их разделяет, хотя и по несколько различным теоретико-педагогическим основаниям. Нам близка позиция Е. С. Поляковой, которая, анализируя преимущественно процесс становления личностных и профессиональных качеств учителя музыки [1], но обращаясь и к педагогическим технологиям урока музыки, связывает диалогичность со смыслотворчеством, поиском аксиологических ориентиров, а проблемность – с пониманием усвоения нового знания как процесса, сходного с открытием нового [2, с. 394–395]. Э. Б. Абдуллин и Е. В. Николаева рассматривают проблемные и диалоговые ситуации в контексте пространственных характеристик урока музыки [3, с. 161]. В их интерпретации диалоговые ситуации на уроке музыки уступают в своих педагогических возможностях проблемным, ибо только с проблемными ситуациями авторы связывают «собственную полилогичность образовательного пространства» [Там же], возможность высказывания учащимися собственного отношения к обсуждаемой проблеме. Примечательно, что в вузовском учебнике по теории музыкального образования, разработанном данными авторами, диалоговый подход находит широкое применение, в частности, при анализе альтернативных подходов музыкантов-педагогов к рассмотрению одного и того же музыкально-педагогического феномена [4].

Необходимо подчеркнуть, что проблемные и диалоговые ситуации в теоретико-педагогическом плане имеют близкие, но, тем не менее, различные концептуальные основания. Проблемное обучение (и проблемные ситуации, с помощью которых это обучение осуществляется) связано с созданием и преодолением внутреннего противоречия как источника напряжения интеллектуальных сил учащихся. В этом понимании проблемное обучение представляет собой разновидность развивающего обучения, особый тип обучения, противостоящий объяснительно-иллюстративному и направленный на интенсивную реализацию развивающей функции обучения [5, с. 177]. Особенность проблемной ситуации состоит в том, что в ней специально создаётся учебное затруднение. Разрешение этого затруднения активизирует познавательную деятельность и ведёт к становлению субъектности ученика. Иными словами, позиция «процессуального понимания» [6, с. 47] способствует становлению ценностно-смыслового отношения школьников к познанию в целом [Там же].

Создание проблемной ситуации требует достаточно хорошей теоретической подготовленности учеников по предыдущему материалу, наличия парадоксальной, неоднозначной или неожиданной позиции, мотивационной готовности учеников к самостоятельному исследованию (рассуждению). Педагог, моделируя проблемную ситуацию, подвигая учеников

к формулировке проблемы, к выдвижению и проверке гипотез, сам, конечно же, знает «правильное решение» и пути, которые к нему ведут. Уже классики музыкального образования середины XX века, например Н. Л. Гродзенская, обращали внимание учителя на то, что наиболее высокие образовательные результаты достигаются там, где между «верным и неверным решением» расстояние очень невелико: «Надо учесть степень “неверности”, надо постепенно эту степень сводить от высокой до самой низкой» [7, с. 46].

Проблемные ситуации на уроках музыки

Одним из самых простых примеров проблемной ситуации на уроке музыки (по программе, разработанной авторским коллективом под руководством Д. Б. Кабалевского) может служить определение жанрового характера песни А. Островского «Солнечный круг» (1 класс, «“Киты” встречаются вместе») [8, с. 31]. Ученики определяют его либо как песню, либо как марш. Учебная проблема состоит в том, чтобы увидеть возможность встречи двух «китов» в одном музыкальном произведении. Затруднение же основано на опыте предыдущей деятельности, которая предполагала взаимоисключающие ответы (либо песня, либо танец, либо марш). Результат небольшой дискуссии по этому поводу – характеристика «песня-марш» – является предсказуемой целью для педагога, к которой он в любом случае должен привести учеников. Если вдруг окажется, что ни у кого из учеников не возникнет правильного предположения, учителю придётся подсказать ответ. В этом случае действие предполагаемого частично-поискового метода «свернётся» в метод проблемного изложения (учитель сам создал проблемную ситуацию, активизировав тем самым мышление учеников, и сам её решил в целях экономии времени).

Примером более сложной проблемной ситуации является формирование в 4 классе представлений учащихся о разграничении понятий «композиторская музыка» и «народная музыка». В качестве подтверждения правомерности данного утверждения приведём образец постановки проблемы и хода её решения из педагогической практики.

Убедившись, что обучающиеся хорошо улавливают характерные черты русской народной песни, учительница начинает урок с исполнения романса П. И. Чайковского «Я ли в поле да не травушка была» a’cappella. Ученики уверенно определяют это произведение как русскую народную песню. Они говорят о том, что в этом произведении присутствует традиционное для русской народной песни сопоставление образов природы и судьбы девушки, обращают внимание на интонации всхлипывания (м.3 на словах *скосили, иссушили*), замечают изменение размера (говорят, что мелодия следует за словами и что она «не совсем стихотворная»), подчёркивают роль распевов. На предложение учителя описать словами образ исполнительницы дети откликаются очень охотно. Получается образ народной певицы в сарафане, с длинной русой косой.

Далее учитель развивает проблемную ситуацию с помощью обострения противоречия. Учащимся предлагается послушать это произведение в видеозаписи (романс исполняет Анна

Нетребко). Академическое исполнение, красивое концертное платье певицы, а главное – самостоятельная, трагичная партия фортепиано... Всего этого ученики не ожидали. Звучат даже предположения о том, что это другое произведение, только похожее. Выдвигается гипотеза: прослушанное произведение – это обработка русской народной песни. Но большинство учащихся чувствует, что они услышали самостоятельное, законченное и совсем не подражательное композиторское произведение. Более того, именно на данном этапе начинается его узнавание. Находится девочка, которая слышала романс, и, хотя и не совсем уверенно, называет имя П. И. Чайковского. Несколько ребят тоже говорят, что произведение знакомое.

До этого момента ситуация развивалась довольно предсказуемо. Затем учительница спрашивает: «О чём в этом романсе рассказывает нам инструментальное сопровождение?» И здесь возникают две линии суждений. Одна часть учеников говорит, что в партии фортепиано звучит сочувствие героине, что она углубляет и обостряет эмоциональный конфликт. А другая часть – о том, что героиня как будто беседует с роялем и даже спорит с ним, при этом в инструментальном сопровождении выражены некоторые чувства, которых нет в вокальной партии (например, протест). Эти рассуждения подогреваются вопросом учителя о том, нужна ли партия фортепиано в этом произведении (не лучше и не ближе ли к реальности происходящего было бы петь без сопровождения?). Такой вопрос несколько «опасный» для проблемной ситуации, ибо в ходе её решения учителю всё равно предстоит подвести детей к «правильному ответу»: если вдруг ученики раскритикуют партию фортепиано и предложат отказаться от неё, он, конечно, не примет этой позиции и будет их убеждать в том, что инструментальное сопровождение обогащает музыкальный образ и придаёт ему многозначность, что так свойственно романсам П. И. Чайковского.

Как видим, проблемная ситуация характеризуется предсказуемым результатом, к которому целенаправленно ведёт обучающихся учитель, при значительной степени свободы и непредсказуемости процесса или хода её разрешения.

Необходимо подчеркнуть, что технология проблемного обучения для предметов искусства, на наш взгляд, несколько ограничена тем, что предполагает достаточно однозначный объективированный результат. Между тем на уроке музыки едва ли не лидирующее место занимают педагогические задачи, по ходу развития и решения которых не может быть однозначного, «правильного» ответа. Прежде всего, это ситуации, связанные с субъектным, эмоциональным откликом на музыку. И тогда возникают диалоговые ситуации, процесс развития и результат которых непредсказуем ни для одной из сторон (ни для учителя, ни для учеников), поскольку в диалог втягиваются равноправные, но альтернативные (хотя чаще всего близкие, а не оппозиционные) суждения, субъектные позиции.

Диалог и диалоговые ситуации на уроке музыки

Диалог как технология личностно ориентированного обучения оказался в центре внимания педагогов-исследователей и учителей-практиков на рубеже XX–XXI веков. Наиболее ярко

в этом качестве он был представлен в трудах В. С. Библера [9] и С. Ю. Курганова [10]. Диалог не очень высокотехнологичен по параметру гарантированности результата обучения: высокая степень свободы ученика не позволяет ожидать стопроцентно предсказуемого результата. В то же время, в силу специфики музыки как искусства, в музыкальном образовании возможности диалога чрезвычайно высоки, поэтому в конце XX – начале XXI века диалог осмысливался как компонент подготовки будущего учителя музыки [11], как условие организационного развития музыкального образования в России и в мире [12], как ключевая характеристика художественно-интерпретационной деятельности [13, с. 15]. Последняя характеристика особо значима для нашего исследования, так как её автор И. Е. Молоствова характеризует интерпретацию как познавательно-творческий процесс диалогического характера, анализирует возможности вербализации музыкально-художественной информации [Там же, с. 19], что соответствует теоретико-методологическим и аксиологическим ориентирам этой статьи.

Среди обратившихся к диалогу как к педагогической технологии наиболее известной на рубеже XX–XIX веков является школа диалога культур, в которой диалоговые ситуации строятся на втягивании в современную культуру различных смыслов Античности, Средневековья, Нового времени. При взаимодействии этих смыслов работает принцип дополнительности, позволяющий, не противопоставляя их, видеть одно и то же явление с разных сторон, познавать его разными способами. Для музыкального образования предпосылкой, обусловливающей потребность диалоговых ситуаций, предстаёт многогранность и неоднозначность современной музыкальной культуры.

В теории музыкального образования концепция диалога культур осмысливается Е. А. Бодиной, которая применительно к музыкальной культуре осуществляет типологизацию культур в историческом процессе: культуры страха, стыда, вины, самооправдания, своеволия, вседозволенности [14].

Характерно то, что представители школы диалога культур своими ведущими оппонентами считают именно сторонников теории развивающего обучения с их проблемными ситуациями. Так, с точки зрения И. Е. Берлянд, противоречия развивающего обучения и школы диалога культур упираются в способы понимания культуры. Для развивающего обучения характерен посыл, нацеливающий на то, что теоретическое понимание, обобщение есть высший способ понимания, вершина мыслительной деятельности человека [15, с. 120–122]. С позиций школы диалога культур, «каждая культура в своих произведениях сохраняется как субъект, как неснимаемый голос, который может воспроизводиться и развиваться в общении с другими культурами» [Там же, с. 120].

Нужно заметить, что диалог как технология личностно ориентированного обучения не обязательно должен представлять собой диалог культур. Моделирование диалоговой ситуации, в которой присутствует диалог культур (например, сопоставление на уроке образов Кармен из оперы Ж. Бизе, цикла стихов А. А. Блока, балета Р. К. Щедрина и ледового мюзикла И. Авербуха), – это частный случай диалоговой ситуа-

ции на уроке музыки. При этом акцент может быть сделан на диалог культур-эпох (как в классификации Е. А. Бодиной, хотя и не обязательно с характеристиками «культура своеволия» или «культура вседозволенности») и на диалог национальных культур (этот аспект, хорошо развитый в сфере лингвистического образования [16], в теории музыкального образования развивают О. Ф. Асатрян [17], Лю Минхуэй [18] и др.).

В целом же диалоговые ситуации возникают и развиваются там, где присутствует возможность сопоставления, включения в диалог двух или более равноправных, но различных смыслов или позиций.

Трудности моделирования и исследования диалога на уроке музыки связаны, прежде всего, с невербальным характером педагогического общения, осуществляемого средствами музыкального искусства. Методологически диалог и как научное понятие, и как философский феномен восходит к искусству слова: недаром многие теоретики диалога видят его основы в концепции филолога М. М. Бахтина [19].

В педагогической теории диалог наиболее разработан как особое качество вербального, словесного общения (беседы, дискуссии, обсуждения). Для диалога в этом качестве характерны следующие черты:

- специально моделируемая или стихийно возникающая педагогическая ситуация, предполагающая создание педагогической задачи с неоднозначным решением (или множественностью в равной степени ценных вариантов решения);
- ситуация неопределённости для всех участников педагогического процесса, проявляющаяся в том, что ни учитель, ни ученики не могут заранее предвидеть ни хода, ни результатов диалога;
- рождение в процессе диалога нового смысла для всех субъектов деятельности (то есть и для учителя, и для учеников).

В процессе реализации компетентностного подхода актуализируются педагогические технологии обоих указанных направлений. Однако, на наш взгляд, на сегодняшний день нуждается в анализе и даже в защите именно диалоговое направление, широко развивавшееся в конце XX – начале XXI века и несколько отодвинутое на второй план в связи с тенденциями стандартизации хода и результатов образовательного процесса. Очевидная невозможность прямой фиксации предполагаемых результатов учебного диалога в технологической карте урока музыки, некоторая непредсказуемость результатов (при необходимости точной фиксации планируемых результатов) могут привести к тому, что потенциал диалоговых ситуаций будет недостаточно активно использоваться учителями музыки.

Приоритеты в использовании тех или иных способов организации диалога зависят от творческой индивидуальности учителя, а также от вида музыкальной деятельности на уроке. В зависимости от этого могут возникать диалоговые ситуации в слушании, пении, игре на музыкальных инструментах. Попробуем систематизировать и охарактеризовать направления (возможности) создания диалоговых ситуаций на уроке музыки.

Любая диалоговая ситуация должна быть безупречной в нравственном отношении. Для этого диалоговый вопрос иногда должен быть подготов-

лен «духовным восхождением» всего урока. Например, на уроке, выстроенном по повести В. Г. Короленко «Слепой музыкант», студентка почти в самом конце занятия задала вопрос: «Что значит видеть?» Ответы детей, подготовленные восприятием музыки С. В. Рахманинова, прозвучали как высокие философские обобщения.

Следует подчеркнуть, что диалог – это не спор, он не должен провоцировать крайних, агрессивных суждений и позиций. Но это не значит, что диалоговая ситуация должна быть «беззубой» и «не задевать за живое». Просто актуальный и животрепещущий для учеников вопрос оказывается «окультуренным» и «усложнённым» диалогом. Так, вопрос «Нужна ли нам классическая музыка?» может не породить никакого диалога, а вызвать лишь радикальные суждения или радикальное молчание. В контексте же темы «Что значит современность в музыке?» обсуждение этой проблемы потребует иных формулировок, так как произойдёт эмоциональное обогащение в процессе общения с музыкой композиторов XVIII–XIX веков.

Диалоговая ситуация часто подвигает учащихся к самооценивающей деятельности. Ситуации самооценивания далеко не всегда бывают диалоговыми, но диалоговая технология предоставляет достаточно широкие возможности для этого актуального направления личностного развития обучающихся [20]. Примером реализации такой технологии в педагогической практике может служить урок в 7 классе, на котором учитель знакомит учеников с дневниковыми записями С. И. Танеева. В них двадцатилетний музыкант вырабатывает для себя жизненный план и пути его реализации: «Дорога, которой я хочу идти, конца не имеет, но я могу назначить для себя станции...» [21, с. 34]. Подобная ситуация стимулирует не столько внешний, сколько внутренний диалог, связанный с самооценкой. Каждый из учеников задаётся вопросом: «А смог бы я в ранней молодости выработать жизненный план и отчитаться самому себе в пятьдесят лет?» Размышления учащихся в данном направлении помогают им проникнуть в своеобразный, довольно интеллектуализированный духовно-эстетический мир С. И. Танеева.

Содержательные основания для диалоговых ситуаций на уроках музыки

Возможность поддержания на уроке музыки диалоговых отношений может стимулироваться следующими ситуациями:

- звучание на уроке одного и того же произведения в различных исполнительских интерпретациях (например, ария Князя Игоря в исполнении Ф. И. Шаляпина и Е. Е. Нестеренко). Эта ситуация не позволяет выносить однозначных суждений типа «лучше – хуже», а открывает простор для углубления в постижение художественного образа;
- сравнение двух или трёх разных вокальных произведений на один и тот же стихотворный текст (классическим примером в отечественной методике музыкального образования являются романсы на стихотворение М. Ю. Лермонтова «Горные вершины»);
- слушание произведения, исполненного в соответствии с композиторским замыслом и в эстрадно-джазовой обработке (например, «Маленькая ночная серенада» В. А. Моцарта в ис-

полнении ансамбля Swingle Singers; обязательное условие для этого задания – высокое качество обработки);

- выявление неоднозначной зависимости между средством музыкальной выразительности и характером музыки, музыкальным образом (мажорная ария Орфея, сдержанные по динамике вступительные аккорды «Богатырской симфонии»);
- сопоставление литературного и музыкального образа (например, образа Людмилы в поэме А. С. Пушкина и в опере М. И. Глинки; образа Ленского в романе в стихах А. С. Пушкина и в опере П. И. Чайковского);
- жизнь «вечного сюжета» и его взаимодействие с тем временем, в которое к нему обратился художник (например, Ромео и Джульетта в музыке П. И. Чайковского и С. С. Прокофьева);
- сопоставление музыкально-драматургических черт развития отдельного образа и всего произведения (например, гибель Снегурочки, но светлый финал всей оперы);
- выбор песни для исполнения из двух или трёх предложенных учителем, но при условии, что все они соответствуют музыкально-драматургическому замыслу урока.

Заключение

Резюмируя представленный в статье авторский подход к созданию проблемных и диалоговых ситуаций на уроках музыки в общеобразовательной школе, заметим, что в процессе реализации компетентностного подхода учителю музыки необходимо владеть технологиями моделирования как проблемных, так и диалоговых ситуаций. При всей своей внешней близости, эти ситуации реализуют различные дидактические функции. Если опираться на классификацию Е. Н. Селивёрстовой, согласно которой существует три основных типа обучения (образования) – традиционный, проблемно-развивающий и личностно ориентированный [5, с. 186–187], то проблемные ситуации можно отнести к проблемно-развивающему, а диалоговые – к личностно ориентированному типу.

Развести диалоговые и проблемные ситуации можно по такому довольно очевидному признаку, как наличие или отсутствие предсказуемого «правильного» ответа, к которому ведёт учитель. Следует подчеркнуть, что мы отнюдь не отрицаем и не подвергаем сомнению необходимость не только личностных суждений, но и «правильных» ответов, которые вводят учеников в мир музыкальной культуры. Более того, рискнём утверждать, что злоупотребление «субъектными», а на самом деле субъективными суждениями и оценками обучающихся в тех ситуациях, когда существует однозначный ответ, общепринятая ценность, знание, культурная традиция, зачастую только вредит истинному личностному развитию. Проблемные ситуации, в результате решения которых ученики сами открывают новое для себя знание, способ отношения с культурой, здесь незаменимы. Моделирование же диалоговых ситуаций требует специально предоставленной обучающимся возможности осуществить собственный эстетический или духовно-нравственный выбор, проявить личностную позицию.

Автор выражает благодарность творческому коллективу кафедры педагогики Владимирского государственного университета во главе с Е. Н. Селивёрстовой, а также творческому коллективу кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни» (заведующий кафедрой – Э. Б. Абдуллин) за сотрудничество и поддержку в разработке данного актуального направления теории музыкального образования.

The author thanks the creative team of the Chair of Pedagogics of the Vladimir State University, headed by E. N. Seliverstova, as well as the creative team of the UNESCO Chair in Musical Arts and Education in Life-Long Learning (Head of the Chair – E. Abdullin) for cooperation and support in the development of this topical direction of the theory of musical education.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Полякова, Е. С.* Методологические основания развития личности педагога-музыканта в образовательном процессе [Текст] / Е. С. Полякова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2016. – № 4. – С. 13–24.
2. *Полякова, Е. С.* Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки [Текст] : монография / Е. С. Полякова. – Минск : ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.
3. *Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В.* Современные теоретические представления об уроке музыки [Текст] / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 1. – С. 155–165.
4. *Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В.* Теория музыкального образования [Текст] : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во МПГУ, 2013. – 432 с.
5. *Селивёрстова, Е. Н.* Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации [Текст] : монография / Е. Н. Селивёрстова. – Владимир : Изд-во ВГПУ, 2006. – 218 с.
6. *Селивёрстова, Е. Н.* Идея субъектности в дидактическом наследии И. Я. Лернера: связь веков [Текст] / Е. Н. Селивёрстова // Отечественная и зарубежная педагогика. Т. 1. – 2017. – № 3 (39). – С. 42–54.
7. *Гродзенская, Н. Л.* Школьники слушают музыку [Текст] // Н. Л. Гродзенская. – М. : Просвещение, 1969. – 76 с.
8. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1–8 классы. Под руководством Д. Б. Кабалевского [Текст]. – Изд. 3-е. – М. : Просвещение, 2006. – 225 с.
9. *Библер, В. С.* От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI век [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/bibler/01.php (дата обращения: 13.06.2010).
10. *Курганов, С. Ю.* Ребёнок и взрослый в учебном диалоге [Текст] / С. Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 126 с.
11. *Зимина, О. В.* Диалог как компонент вузовской подготовки будущего учителя музыки [Текст] : дис. … канд. пед. наук. 13.00.08 / О. В. Зимина. – М., 2005. – 194 с.
12. *Адищев, В. И.* Музыкальное образование в современном мире: диалог, взаимодействие [Текст] / В. И. Адищев // Диалог культур в условиях глобализации : XI Международные Лихачёвские научные чтения, Санкт-Петербург, 12–13 мая 2011 г. Т. 1 : доклады. – СПб. : Изд-во СПбГУП, 2011. – С. 533–535.
13. *Молоствова, И. Е.* Культурно-гуманистические основания художественной интерпретационной деятельности педагога-музыканта [Текст] / И. Е. Молоствова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2017. – № 2 (18). – С. 13–25.
14. *Бодина, Е. А.* Культурологические основы музыкального образования [Элек-

тронный ресурс] / Е. А. Бодина // Педагогика искусства. – 2013. – № 2. – URL: http://www.art-education.ru/electronic-journal/kulturologicheskie-osnovy-muzykalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 12.06.2017).
15. *Берлянд, И. Е.* Школа диалога культур [Текст] / И. Е. Берлянд // Дискурс. – 1997. – № 3–4. – С. 117–142.
16. *Vorozhbitova, Alexandra A.* Continuous Linguistic Rhetorical Education as a Means of Optimizing Language Policy in Russian Multinational Regions [Text] / Alexandra A. Vorozhbitova, Galina M. Konovalova, Tatiana N. Ogneva, Natalia Y. Chekulaeva // European Journal of Contemporary Education. – 2017. – No. 6. – P. 328–340.
17. *Асатрян, О. Ф.* Этнорегиональное образование учащихся общеобразовательных школ в контексте диалога культур мордовского и русского народов [Текст] / О. Ф. Асатрян // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2016. – № 2 (14). – С. 166–172.
18. *Лю, Минхуэй.* Теоретико-методическая модель освоения студентами Китайской Народной Республики творческого наследия русских композиторов в музыкально-историческом аспекте [Текст] / Лю Минхуэй // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2017. – № 1 (17). – С. 77–90.
19. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 412 с.
20. *Селивёрстова, Е. Н., Богданова А. О.* Подходы к построению комплексов учебных заданий, ориентированных на формирование готовности школьников к самооценке [Текст] / Е. Н. Селивёрстова, А. О. Богданова // Вестник Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых. Педагогические и психологические науки. – 2016. – № 26 (45). – С. 40–48.
21. *Савенко, С. И.* Сергей Иванович Танеев [Текст] / С. И. Савенко. – М. : Музыка, 1984. – 235 с.

REFERENCES

1. Polyakova E. S. Metodologicheskie osnovaniya razvitiya lichnosti pedagoga-muzykanta v obrazovatel'nom protsesse [The methodological basis of development of the identity of the teacher-musician in educational process]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*. 2016, no. 4, pp. 13–24 (in Russian).
2. Polyakova E. S. *Pedagogicheskie zakonomernosti stanovleniya i razvitiya lichnostno-professional'nyh kachestv uchitelya muzyki* [Pedagogical logic of formation and development of personal and professional qualities of the music teacher]. Minsk: IVTS Minfina Publ., 2009. 542 p. (in Russian).
3. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. Sovremennye teoreticheskie predstavleniya ob uroke muzyki [Modern theoretical ideas of a music lesson]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*, 2013, no. 1, pp. 155–165 (in Russian).
4. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya* [Theory of music education]. 2nd ed. Moscow: MSPU Publ., 2013. 432 p. (in Russian).
5. Seliverstova E. N. *Razvivayushchaya funktsiya obucheniya: opyt didakticheskoj kontseptualizatsii* [The developing training function: experience of didactic conceptualization]. Vladimir: VGPU Publ., 2006. 218 p. (in Russian).
6. Seliverstova E. N. Ideya sub'ektnosti v didakticheskom nasledii I. Ya. Lernera: svyaz' vekov [The idea of subjectivity in didactic heritage of I. Ya. Lerner: communication of centuries]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. Vol. 1. 2017, no. 3 (39), pp. 42–54 (in Russian).
7. Grodzenskaya N. L. *Shkol'niki slushayut muzyku* [School students listen to music]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1969. 76 p. (in Russian).
8. *Programmy obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Muzyka. 1–8 klassy* [Programs of educational institutions. Music. Grade 1–8]. Under the leadership of D. B. Kabalevsky. 3rd ed. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2006. 225 p. (in Russian).
9. Bibler V. S. *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury. Dva filosofskih vvedeniya v XXI vek* [From "Wissenschaftslehre" to culture logic.

Two philosophical introductions to the 21st century]. Available at: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/bibler/01.php (accessed: 13 June 2010) (in Russian).
10. Kurganov S. Yu. *Rebenok i vzroslyj v uchebnom dialoge* [The child and the adult in educational dialogue]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1989. 126 p. (in Russian).
11. Zimina O. V. *Dialog kak komponent vuzovskoj podgotovki budushchego uchitelya muzyki* [Dialogue as component of high school training of future music teacher]. PhD dissertation (Pedagogy). 13.00.08. Moscow, 2005. 194 p. (in Russian).
12. Adishchev V. I. Muzykal'noe obrazovanie v sovremennom mire: dialog, vzaimodejstvie [Music education in the modern world: dialogue, interaction]. *Dialog kul'tur v usloviyah globalizatsii: XI Mezhdunarodnye Lihachevskie nauchnye chteniya, Sankt-Peterburg, 12–13 maya 2011. Vol. 1: doklady*. St. Petersburg: SPbGUP Publ., 2011, pp. 533–535 (in Russian).
13. Molostvova I. E. Kul'turno-gumanisticheskie osnovaniya hudozhestvennoj interpretatsionnoj deyatel'nosti pedagoga-muzykanta [Cultural and humanistic basis of art interpretative activity of the teacher-musician]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*, 2017, no. 2 (18), pp. 13–25 (in Russian).
14. Bodina E. A. Kul'turologicheskie osnovy muzykal'nogo obrazovaniya [Cultural studies basis of music education]. *Pedagogika iskusstva*, 2013, no. 2. Available at: http://www.art-education.ru/electronic-journal/kulturologicheskie-osnovy-muzykalnogo-obrazovaniya (accessed: 12 June 2017) (in Russian).
15. Berlyand I. E. Shkola dialoga kul'tur [School of dialogue of cultures]. *Diskurs*, 1997, no. 3–4, pp. 117–142 (in Russian).
16. Vorozhbitova A. A. Continuous Linguistic Rhetorical Education as a Means of Optimizing Language Policy in Russian Multinational Regions. Alexandra A. Vorozhbitova, Galina M. Konovalova, Tatiana N. Ogneva, Natalia Y. Chekulaeva. *European Journal of Contemporary Education*, 2017, no. 6, pp. 328–340.
17. Asatryan O. F. Etnoregional'noe obrazovanie uchashchihsya obshcheobrazovatel'nyh shkol v kontekste dialoga kul'tur mordovskogo i russkogo narodov [Ethnic regional education of pupils of general education schools in the context of dialogue of cultures of the Mordovian and Russian people]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*, 2016, no. 2 (14), pp. 166–172 (in Russian).
18. Lyu Minhuej. Teoretiko-metodicheskaya model' osvoeniya studentami Kitajskoj Narodnoj Respubliki tvorcheskogo naslediya russkih kompozitorov v muzykal'no-istoricheskom aspekte [Theory and methodology model of development by students of People's Republic of China of creative heritage of the Russian composers in musical and historical aspect]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*, 2017, no. 1 (17), pp. 77–90 (in Russian).
19. Bahtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Hudozhestvennaya literature Publ., 1979. 412 p. (in Russian).
20. Seliverstova E. N., Bogdanova A. O. Podhody k postroeniyu kompleksov uchebnyh zadanij, orientirovannyh na formirovanie gotovnosti shkol'nikov k samootsenke [Approaches to the construction of learning task's complexes focused on the formation of pupil's readiness to self-assessment]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. G. i N. G. Stoletovyh. Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki*. 2016, no. 26 (45), pp. 40–48 (in Russian).
21. Savenko S. I. *Sergej Ivanovich Taneev* [Sergey Ivanovich Taneev]. Moscow: Muzyka Publ., 1984. 235 p. (in Russian).

Статья поступила в редакцию 10.08.2017.
The article was received on 10.08.2017.

Дорошенко Светлана Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики
e-mail: cvedor@mail.ru

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»,
улица Горького, 87, г. Владимир, Российская Федерация, 600000

Svetlana I. Doroshenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogics
e-mail: cvedor@mail.ru

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs,
Gorky Street, 87, Vladimir, Russian Federation, 600000

ЭТНОМУЗЫКАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ДЕТСКИХ ПЕСЕН НАРОДОВ МИРА НА УРОКАХ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е. В. Николаева,

Московский педагогический государственный университет,
Москва, Российская Федерация, 119991

Аннотация. *Во всех программах по музыке для общеобразовательных учебных заведений детские народные песни разных стран являются неотъемлемой частью песенного материала, рекомендуемого для разучивания с детьми младшего школьного возраста. При этом образцы внеевропейской традиционной музыки в их репертуарных списках либо отсутствуют, либо представлены единичными примерами, что свидетельствует о европоцентристском подходе, которым руководствуются авторы при отборе материала. Такая репертуарная политика не способствует реализации тех возможностей, которыми располагает певческая деятельность в постижении детьми многообразия, многогранности и многокрасочности традиционной музыкальной культуры народов разных стран. На восполнение данного пробела сориентирован этномузыкальный подход к изучению детских народных песен, относящихся к различным, в том числе внеевропейским, этномузыкальным культурам. Данный подход получил реализацию в региональной программе по музыке для начальной школы, разработанной кафедрой ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни» в контексте Национального проекта Республики Саха (Якутия) «Музыка для всех». Его суть заключается: а) в трёхкомпонентной структуре вокально-хорового репертуара, состоящего из детских народных песен разных стран, в которую входят общероссийский (русские народные песни), региональный (народные песни региона, в котором проживают дети) и инонациональный (народные песни других народов России и других стран мира) этномузыкальные компоненты; б) в новых принципах подбора и выстраивания песенного репертуара, предполагающих: отказ от европоцентризма; отбор инонациональных образцов, в совокупности дающих представление о своеобразии традиционной музыкальной культуры народов Австралии, Азии, Северной и Южной Америки, Африки, Европы; в) в концентрическом принципе выстраивания образцов детской народно-песенной культуры разных народов в репертуаре классного хора; г) в поэтапности погружения учащихся в этноинтонационную природу разучиваемых народных песен инонациональной музыкальной культуры, заключающейся в постепенном переходе от их разучивания на русском и/или родном для учащихся языке к исполнению на языке оригинала; д) в педагогической интерпретации традиционных методов работы учителя музыки в плане их направленности на формирование представлений детей о музыке народов мира в контексте этномузыкального подхода. Особое внимание обращается автором на необходимость приобретения обучающимися опыта подлаживания звучания своего певческого голоса к аудиозаписи разучиваемых песен в аутентичном исполнении.*

Ключевые слова: *общее музыкальное образование, традиционная музыкальная культура, детские народные песни, этномузыкальный подход, принципы подбора и выстраивания вокально-хорового репертуара, методы разучивания.*

ETHNIK AND MUSICAL APPROACH TO STUDY THE CHILDREN'S SONGS OF PEOPLE OF THE WORLD AT MUSIC CLASSES IN PRIMARY SCHOOL

Elena V. Nikolaeva,

Moscow State University of Education (MSPU),
Moscow, Russian Federation, 119991

Abstract. *In all music programs for general education institutions the children's national songs of the different countries are an integral part of the song material recommended for learning with children of younger school age. At the same time in their repertoire lists non-European traditional music samples either are absent, or are presented by single example, that demonstrates Eurocentric approach which is used by authors in their selection. Such repertoire policy doesn't promote the realization of the possibility for the singing activity in comprehension by children of variety, versatility and full splendor of traditional musical culture of the people of the different countries. Filling this gap is aim of the ethnic and musical approach to study the children's national songs relating to various ethnic and musical cultures. This approach was realized in the regional program on music for elementary schools developed by the UNESCO chair "Musical arts and education in life-long learning" in the context of the National project of the Sakha (Yakutia) Republic "Music for all". Its essence contains a) three-fold structure of the vocal and choral repertoire consisting of children's national songs of the different countries which consists of all-Russian (the Russian national songs), regional (national songs of the region in which children live) and other national (national songs of other people of Russia and other countries of the world) ethnic and musical components; b) the new principles of selection and formation of the song repertoire: refuse the Eurocentric approach; a selection of other national examples so that they in combination may show an originality of traditional musical culture of the people of Australia, Asia, North and South America, Africa, Europe; c) the concentric principle of formation of examples of the children's national and song culture of the different people in the repertoire of class chorus; d) phased immersion of pupils in the ethnic intonational nature of the studied national songs of other national musical culture which consists in gradual transition from their learning in the language, Russian and/or native for pupils, to performance in original language; e) the pedagogical interpretation of traditional methods of work of the music teacher in respect of their orientation on formation of ideas of children about the music of people of the world in the context of ethnic and musical approach. The special attention is paid by the author to the need of obtaining by students of experience of setting the sound of their singing voices to an audio recording of the studied songs in authentic performance.*

Keywords: *general music education, traditional musical culture, children's national songs, ethnic and musical approach, principles of selection and forming of the vocal and choral repertoire, learning methods.*

К постановке проблемы

Детские народные песни разных стран в той или иной мере представлены *во всех современных школьных программах по музыке, имеющих федеральный статус* [1–6]. Вместе с тем их анализ показывает, что вплоть до настоящего времени принципы подбора таких песенных образцов для знакомства школьников с традиционной музыкальной культурой народов мира, особенности включения их в содержание уроков музыки, методы работы с инонациональным музыкальным материалом решаются авторами преимущественно на эмпирическом уровне, что свидетельствует о недостаточной теоретической и методической проработанности обозначенной проблемы.

В данной статье эта проблема рассматривается в контексте ***этномузыкального подхода*** к отбору вокально-хорового репертуара и разработке принципов и методов разучивания на уроках музыки образцов ***детского песенного фольклора разных стран.***

Выбор такого ракурса обусловлен тем, что именно в народной музыке наиболее полно получают воплощение присущий тому или иному этносу круг образов, интонационный строй, музыкально-языковые средства, особенности исполнения и т. п. В отличие от слушательской деятельности, разучивание и исполнение народно-песенных образцов инонациональной музыки создаёт оптимальные условия для приближения школьников к постижению её самобытности, вхождению ребёнка в огромный многополярный мир традиционной музыкальной культуры разных стран.

Для пояснения данного положения воспользуюсь бытующей в среде хормейстеров образной характеристикой певческой деятельности, которая даёт возможность певцу «пропустить исполняемое произведение через себя». Иными словами – почувствовать и передать в исполнении своё понимание художественного образа, глубину проникновения в интонационный строй песни; выразить эмоционально-ценностное отношение к ней, сложившееся в процессе её разучивания и исполнения.

Немаловажное значение для включения таких песен в репертуар классного хора имеет и то, что в них уже изначально учтены возрастные особенности детей и их певческие возможности. Следовательно, они доступны для исполнения и представляют собой незаменимый музыкальный материал для раскрытия на уроках музыки богатства и многообразия палитры музыкальных красок, характеризующей ту или иную этнокультуру. В психолого-педагогическом аспекте развивающий потенциал, присущий образцам инонациональной традиционной музыкальной культуры, получил многогранное раскрытие в трудах Ю. С. Овчинниковой [7; 8].

Говоря о доступности детских народных песен, различных по своей этнокультурной принадлежности, для включения в песенный репертуар российских школьников, следует иметь в виду, что в подавляющем большин-

стве их диапазон ограничен малообъёмными ладами и лишь изредка выходит за рамки октавы, а для мелодии характерно сочетание преимущественно поступенного движения с отдельными квартовыми, значительно реже квинтовыми, скачками. Облегчает процесс их разучивания точная повторяемость мелодических и ритмических оборотов.

Этноинтонационное своеобразие детских народных песен проявляется в типичных для той или иной этнокультуры отдельных интонациях, попевках, ладовых образованиях, особенностях развёртывания мелодии, в самобытности ритмики, в тембровых, динамических, агогических характеристиках, в особой артикуляции и исполнительской манере. Такое своеобразие обусловлено ментальностью народной культуры, исторически сложившимися у каждого этноса представлениями о звуке, звучании, характере интонирования. Эти представления имеют более или менее выраженные отличия у разных народов не только в звуковысотном, ритмическом, динамическом, тембровом отношении, но и в соотношении в интонационном строе динамики и статики: устремлённости мелодического движения к устоям или, наоборот, к такому мелодическому развёртыванию, как например, в пентатонных мелодических образованиях, в которых, по образному выражению Э. Е. Алексеева, «звук парит» [9, с. 156].

В наши дни – время сложных межнациональных отношений – целесообразность и необходимость разучивания на уроках музыки детских народных песен не только родной, но и инонациональной для школьников этнокультуры приобретают особую значимость. Обогащение певческого опыта детей чрезвычайно важно в плане расширения их музыкального кругозора, приближения к пониманию сущности и особенностей традиционной музыкальной культуры, выявления общего и особенного в детском песенном фольклоре того или иного этноса, постижения интонационного богатства и своеобразия народной музыки разных стран.

Даже при относительно небольшом, но системно подобранном количестве разучиваемых детских народных песен, относящихся к различным регионам мира, ребёнок может не только обогатить свой интонационно-слуховой запас и певческий опыт, но и получить представление о диалоге музыкальных этнокультур, характере их взаимодополнения и взаимодействия в мировом поликультурном полиэтническом сообществе.

Представленность детского народно-песенного фольклора разных стран в современных программах по музыке для системы начального общего образования

Если подойти к анализу рекомендуемых современными школьными программами по музыке детских народных песен для разучивания с точки зрения включения их в содержание общего начального музыкального образования, то появятся основания утверждать, что в репертуарных списках всех без исключения программ широко представлены народно-песенные образцы *русской традиционной культуры*. В своей совокупности они способствуют формированию у детей представления о характерном для неё круге образов, жанровом многообразии, интонационных особенностях.

Образцы традиционной музыки других народов, за редким исключением, представлены в последние годы в большинстве из них [1–5] лишь несколькими примерами. Преимущественно это песни народов *европейских стран ближнего зарубежья* (главным образом Беларуси, Украины, несколько менее – стран Балтии и Молдовы) и *дальнего зарубежья* (Англии, Венгрии, Германии, Италии, Норвегии, Польши, Финляндии, Франции, Чехии, Швейцарии). В качестве пояснения следует уточнить, что в приведённый перечень включены страны дальнего зарубежья, народно-песенные образцы которых есть хотя бы в одной из программ по музыке для начальной школы, имеющих в наши дни федеральный статус [1–5].

Изучение песенных образцов детского фольклора *внеевропейских народов мира* авторами современных программ либо вообще не предусмотрено [1], либо ограничено одним-двумя примерами народных песен стран ближнего зарубежья, ранее входивших в состав СССР, таких как Азербайджан, Казахстан, Узбекистан [4], Грузия [3; 5], и/или американской народной песней «Бубенчики» [2], японской народной песней «Вишня», которую вслед за программой, разработанной авторским коллективом под руководством Д. Б. Кабалевского [10; 11], ввели в песенный репертуар и другие авторы [2; 4].

Нельзя, однако, не отметить, наблюдаемую ныне ***тенденцию к расширению представленности народных песен других стран в содержании программ по музыке для начальной школы***. В некоторые из них, созданные в последнее десятилетие и в настоящее время внедряемые в содержание отечественного музыкального образования, включён более широкий круг образцов народно-песенного фольклора не только европейских, но и неевропейских стран мира [6; 12; 13].

Примечательно, что наиболее полно такие песни вошли в содержание программ, имеющих *региональное* значение [12; 13]. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что в общей совокупности программ, реализуемых на уроках музыки в общеобразовательных учебных заведениях страны, их доля пока ещё крайне мала. Фактически это первые опыты российских музыкантов-педагогов по расширению и качественному преобразованию этномузыкальной составляющей песенного репертуара, рекомендуемого для системы начального общего образования.

Таким образом, на сегодняшний день в системе общего музыкального образования при формировании репертуарного списка детских народных песен, рекомендуемых для разучивания, доминирует так называемый ***европоцентристский подход***.

Обращает на себя внимание и отсутствие в подавляющем большинстве пояснительных записок к программам по музыке и методическим рекомендациям к ним каких-либо указаний на особенности разучивания песен других стран в традициях народной культуры, частью которой они являются. Как следствие этого, даже те немногие образцы, которые включены в содержание уроков музыки, поются в той же исполнительской манере, что и другие песни, входящие в песенный репертуар данного класса, а следовательно, без учёта их этноинтонационной природы. Тем самым их развивающий, образовательный и воспи-

тательный потенциал остаётся во многом нереализованным.

В связи с этим уместно заметить, что разучивание и исполнение детских народных песен представителями инонациональной культуры – процесс крайне сложный. Как замечает Т. В. Чередниченко, исконная музыка каждого этноса «не менее своеобразна, чем его словесный язык» [14, с. 127], а это означает, что при введении образцов детского песенного фольклора разных стран в вокально-хоровой репертуар, рекомендуемый программами по музыке для общеобразовательных учреждений, нельзя оставить без внимания вопросы о том, с каких позиций подходить к выбору включаемых в него образцов, каким образом может быть выстроена линия усложнения учебного материала, какими принципами и методами работы целесообразно руководствоваться, чтобы способствовать достижению более высокой результативности в решении поставленных задач.

Педагогические подходы к введению детских народных песен в содержание начального общего музыкального образования

В *современной педагогической практике* разучивание народно-песенных образцов инонациональной традиционной культуры на уроках музыки приобретает особое значение в процессе изучения темы, которая в программе, разработанной авторским коллективом под руководством Д. Б. Кабалевского, сформулирована следующим образом: «Между музыкой разных народов мира *нет непереходимых границ*» [10; 11; 15] (курсив мой. – *Е. Н.*).

Данная тема в той или иной интерпретации и в том или ином способе включения в тематическое построение содержания общего образования (как специально выделенная учебная тема или как сквозная тематическая линия, проходящая через несколько лет обучения) получает воплощение во всех учебных программах по музыке. Показательно, что в большинстве из них изучение музыки народов мира, в том числе разучивание детских народных песен, включено в содержание образования не ранее третьего класса. Это объясняется тем, что в течение предшествующих лет обучения у учащихся идёт формирование необходимых для их исполнения певческих умений и навыков. Поэтому введение таких песен в учебный материал ограничивается отдельными образцами русской народно-песенной традиции и единичными примерами народных песен других стран мира.

При всех различиях в педагогической трактовке данной темы (её названии, рекомендуемом учебном материале) главный акцент в целом ряде программ сделан на том, что между музыкой разных народов *нет границ*. Чрезвычайно важное уточнение – *непереходимых,* которое для авторов программы, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского, являлось одним из концептуальных оснований при раскрытии данной темы, – остаётся, таким образом, вне внимания учителей и, как следствие, их учеников. В подтверждение сказанного можно привести, например, следующие формулировки: «Музыкальное общение *без границ*» [4, с. 47], «Музыка *не имеет границ*» [6, с. 16] (курсив мой. – *Е. Н.*). Однозначность и категоричность второй из них становится ещё более очевидной благодаря данному к ней пояснению: «...музыка, независимо от при-

надлежности к определённой местности, государственному языку, национальности, не имеет границ и *понятна людям всего мира*» [6, с. 16] (курсив мой. – *Е. Н.*). Более того, даже в тех программах, где, следуя концепции Д. Б. Кабалевского, сохраняется название учебной темы: «Между музыкой разных народов мира нет непереходимых границ», можно увидеть такой авторский комментарий: «Идея четверти: осознание *интернациональности музыкального языка*» [5, с. 102] (курсив мой. – *Е. Н.*).

Позволю себе усомниться в правомерности подобных утверждений. На собственном опыте неоднократно убеждалась, что при знакомстве с внеевропейской музыкальной культурой, которая базируется на весьма отличных от европейской музыки представлениях о звуке/звучании/музыке в их временны́х и пространственных характеристиках, а следовательно, её музыкально-языковые средства непривычны слуху россиян, такие границы есть. И перейти их нередко бывает чрезвычайно трудно.

Вряд ли ошибусь, если выскажу предположение, что мало кто из наших соотечественников, за исключением музыкантов-профессионалов, сможет отличить, к примеру, народную музыку Китая от народной музыки Японии, если хотя бы одна из них не входит в сферу их музыкальных предпочтений. Впервые столкнувшись с малознакомой в интонационном отношении музыкой народов Дальнего и Ближнего Востока, Южной Азии, Центральной и Южной Африки и некоторых других регионов мира, не только дети, но и взрослые любители музыки затрудняются её охарактеризовать, а если это образцы вокальной музыки, то и спеть.

И здесь со всей остротой встаёт вопрос: правомерно ли вообще ставить задачу формирования на уроках музыки хотя бы относительно «целостного» представления о многообразии и многокрасочности народно-песенного фольклора разных стран, неповторимости его национальных вариантов? Не нуждается в доказательстве тот факт, что даже в профессиональном музыкальном образовании такая задача не может быть решена, поскольку нельзя объять необъятное...

Однако обойти вниманием рассматриваемую проблему было бы неправомерно. И составителям программ по музыке, и учителям необходимо дать возможность сориентироваться не столько в том, какое количество народно-песенных образцов целесообразно включать в содержание образования, сколько в тех основополагающих установках, которые могут лечь в основу подбора и выстраивания вокально-хорового репертуара, раскрытия специфики работы по разучиванию образцов инонациональной музыкальной этнокультуры.

Для того чтобы дети смогли почувствовать красоту традиционной музыки разных народов, её интонационную самобытность и постарались передать её в своём исполнении, требуется постепенное, целенаправленное накопление интонационно-слухового и певческого опыта общения с ней. В этом отношении разучивание и исполнение детских народных песен ***как минимум нескольких стран, расположенных в различных регионах мира***, может стать первой ступенькой в постижении ими этноинтонационной природы инонациональной традиционной музыки (при сопоставлении её с музыкальным фольклором своего народа)

на доступном им в исполнительском отношении материале, расширить горизонт представляемого ими этноинтонационного многообразия народных музыкальных культур.

Данная установка стала исходным основанием для разработки ***этномузыкального подхода к представленности на уроках музыки в российских общеобразовательных учреждениях детских народных песен, относящихся к различным этномузыкальным культурам, и их разучиванию.***

В настоящее время этот подход получил реализацию в региональной программе по музыке для начальной школы, разработанной в контексте Национального проекта Республики Саха (Якутия) «Музыка для всех». Программа создана авторским коллективом кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни» при Московском педагогическом государственном университете [13]. Суть нового подхода заключается в органическом единстве традиций и новаторства в решении следующих задач:

1. Подбор детских народных песен и выстраивание вокально-хорового репертуара в соответствии с трёхкомпонентной структурой, включающей: русский (общероссийский), региональный (в соответствии с республикой/краем/областью, где располагается образовательное учреждение) и инонациональный этномузыкальные компоненты (к последнему из перечисленных компонентов отнесены народно-песенные образцы других народов России и других стран мира).

2. Разработка принципов, лежащих в основе подбора образцов песенного фольклора народов России и других стран, для включения их в вокально-хоровой репертуар классного хора и педагогического руководства процессом их разучивания, направленного на возможно более полное проникновение в их этноинтонационную природу.

3. Разработка в контексте этномузыкального подхода методов работы, ориентированных на учёт специфики разучивания народных детских песен разных стран мира на уроках музыки в российских общеобразовательных учебных заведениях.

Рассмотрим каждое из этих положений подробнее.

Трёхкомпонентность структуры вокально-хорового репертуара, состоящего из детских народных песен разных стран

Согласно сложившейся традиции, авторы школьных программ по музыке руководствуются при выборе вокально-хорового репертуара, в том числе и народных песен разных стран мира, общепринятыми принципами – художественной образности, доступности, педагогической ёмкости и т. п. Будучи универсальными, проверенными многолетней педагогической практикой, они, безусловно, сохраняют свою значимость при составлении народно-песенного репертуара. Однако при отборе детских народных песен разных стран соблюдения только этих принципов недостаточно, так как остаётся без ответа вопрос о том, образцы каких именно традиционных культур целесообразно включить в содержание начального общего образования.

При всей вариативности возможных решений данного вопроса предполагается, что в своей совокупности народные песни, входящие в репертуар для разучивания, должны включать:

1. Образцы русского народно-песенного творчества, представляющие

собой общероссийский компонент традиционной музыкальной культуры, которая в той или иной модификации составляет неотъемлемую часть жизни каждого россиянина.

2. Образцы региональной традиционной музыкальной культуры – той республики/края/области, где живут и учатся дети. При этом принципиально важно, чтобы в региональный компонент входили детские народные песни не только того этноса, который по своей численности занимает лидирующее положение в региональном сообществе, но и более малочисленных народов. Так, например, в программе по музыке для начальной школы с якутским региональным компонентом представлены образцы не только якутской, но и эвенской и эвенкийской народных музыкальных культур [13, с. 7].

3. Образцы традиционной музыкальной культуры регионов России и других стран мира, которые по отношению к обучающимся являются примерами инонациональной для них народной музыкальной культуры. Весьма желательно при этом включение в учебный материал детских народных песен нескольких европейских народов и народов Австралии, Азии, Америки, Африки.

К примеру, в программу по музыке для начальной школы с якутским региональным компонентом в инонациональный компонент из песен других стран, кроме европейских образцов, включены: австралийская песня «Кукэбарэ» (Kookaburra), индийская песня «Бурундук» (Anilae, Anilae), китайская песня «После школы» (Fong swei), корейская песня «Ариранг» (Arirang), канадская песня «Путешествие по морю» (Going over the sea), американская песня «Интси-Винтси – паучок» (Eentsy Weentsy Spider), песня индейцев штата Омаха «Извилистая тропинка» (Uhe´ Basho^{n} Sho$^{n)}$, ямайская песня «Птичка Чи-Чи» (Chi Chi Bud), бразильская песня «Хоровод» (Ciranda), песня народа Ганы «Туэ-туэ» (Tue Tue), кенийская песня «Маленькая птичка» (Kanyoni Kanja) [Там же, с. 81].

При такой трёхкомпонентной структуре вокально-хорового репертуара освоение детских народных песен разных стран осуществляется в соответствии с ФГОС НОО и направлено на формирование у младших школьников целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии народов и культур, на основе освоения образцов народной музыки разных стран и континентов.

Принципы подбора образцов песенного фольклора народов России и других стран мира для разучивания на уроках музыки в начальной школе

Наряду с уже упомянутыми ранее универсальными принципами подбора народно-песенных образцов, которые традиционно применяются при выстраивании вокально-хорового репертуара классного хора, в контексте характеризуемого в данной статье этномузыкального подхода был разработан и ряд новых принципов:

1. Отказ в репертуарной политике от европоцентризма: включение в число разучиваемых и исполняемых на уроках музыки народных детских песен не только европейской, но и неевропейской традиционной музыкальной культуры.

2. Отбор инонациональных образцов народных детских песен для

разучивания с учётом того, чтобы в совокупности они давали представление о своеобразии традиционной музыкальной культуры народов Австралии, Азии (Дальнего Востока, Центральной Азии и Ближнего Востока), Северной и Южной Америки, Африки, Европы.

3. Концентрический принцип выстраивания образцов детского песенного фольклора разных народов в репертуаре классного хора:

● представленность в вокально-хоровом репертуаре русских народных песен/попевок и народных песен/попевок традиционной музыкальной культуры того региона/края/области, где дети получают начальное общее музыкальное образование (*двухкомпонентное концептуальное ядро вокально-хорового репертуара, представляющее собой органическое взаимодополнение общероссийского и регионального компонентов как на начальном этапе обучения, так и на всех последующих*);

● расширение вокально-хорового репертуара посредством введения в него образцов детского песенного фольклора других народов России, а также европейских стран, которые в интонационном отношении близки уже знакомым детям образцам русской или региональной традиционной музыкальной культуры (*первый концентр*);

● обогащение вокально-хорового репертуара за счёт расширения спектра инонациональных образцов традиционной музыкальной культуры до представленности в нём детских народных песен различных регионов мира хотя бы единичными, типичными для них образцами (*второй концентр*);

● отбор из числа разученных на уроках музыки наиболее полюбившихся детям образцов традиционной музыкальной культуры разных народов России и других стран мира для подготовки классного хора к концертному исполнению в школе со структурированием репертуарного списка в виде «венка детских народных песен», в который «вплетены» образцы русской, региональной и инонациональной музыкальной культуры (*третий концентр*).

4. Поэтапность всё более полного погружения учащихся в этноинтонационную природу разучиваемых детских народных песен инонациональной музыкальной культуры в процессе изучения тем «Музыка народов России» и «Музыка народов мира», которая находит воплощение в постепенном переходе от их разучивания на русском и/или родном для учащихся языке к исполнению на языке оригинала.

В качестве комментария к обозначенным принципам важно обратить внимание на то, что разучивание даже нескольких контрастных по этноинтонационной природе музыкальных образцов создаёт благоприятные условия для того, чтобы дети смогли почувствовать своеобразие традиционной культуры разных народов и на собственном опыте убедиться, каким разным может быть певческий звук и в целом характер интонирования, как важно научиться слышать и стараться передать в своём пении их красоту, объёмность, особенности развёртывания мелодического движения во времени и пространстве.

При этом целесообразно учитывать, что наиболее явно различие народных детских песен как образцов разных традиционных культур проявляется при исполнении их на языке оригинала, когда не разрывается связь

музыкального и вербального языков с присущими последнему эмоциональной экспрессией или сдержанностью, распевностью или декламационностью, специфическими тембровыми характеристиками, допустимым динамическим диапазоном и т. п. Именно поэтому столь необходимым видится приобретение младшими школьниками опыта разучивания и исполнения хотя бы нескольких образцов инонациональной традиционной музыкальной культуры на языке оригинала.

Методы работы, сориентированные на учёт специфики разучивания народных детских песен разных стран на уроках музыки

Народные детские песни разных стран мира представляют собой особый слой репертуара классного хора. Разучивание их в контексте этномузыкального подхода предполагает соответствующую педагогическую интерпретацию традиционных методов работы учителя музыки[1]. Имеется в виду их направленность на формирование представлений детей о музыкальной культуре народов, детские народные песни которых включены в вокально-хоровой репертуар, на обогащение этноинтонационного слуха певцов новым для них кругом интонаций, на приобретение певческого опыта с постепенно всё более ярко выраженной ориентацией звучания классного хора на звучание песни в исполнении носителей данной традиционной культуры.

Среди различных методов разучивания особенно большим педагогическим потенциалом в этом отношении обладают следующие:

1. Показ новой песни в культурологическом контексте, дающем детям первоначальное, исходное представление о той этномузыкальной культуре, с которой они знакомятся: о связи присущих ей этноинтонационных характеристик с природным ландшафтом; о типичных для неё формах музицирования; о всемирно известных образцах народной музыки, получивших широкую популярность во всём мире в качестве её музыкальных символов.

2. Подлаживание детьми своего певческого голоса к звучанию разучиваемых ими народно-песенных образцов традиционной культуры народов разных стран в аудиозаписи.

3. Раскрытие этноинтонационной природы разучиваемого народно-песенного образца на полидеятельностной основе, когда для решения данной задачи, помимо певческой деятельности, задействованы музыкально-слушательская, музыкально-инструментальная, музыкально ориентированная полихудожественная деятельность, а также разыгрывание песен в соответствии с традициями их бытования в той музыкальной культуре, репрезентантами которой они являются.

В более развёрнутой характеристике, как представляется, нуждается метод подлаживания детьми звучания своего певческого голоса к аудиозаписи с её исполнением, которое принимается за эталонное. Данный метод широко используется в народной педагогике. Применяется он и в профессиональной подготовке музыкантов различных исполнительских профилей. Но в системе общего музыкального образования его возможности реа-

[1] Традиционные методы музыкального образования подробно охарактеризованы в вузовских учебниках по теории [16] и методике [17] музыкального образования.

лизуются ещё крайне недостаточно. Свидетельством тому является отсутствие упоминания о нём в школьных программах по музыке и в их учебно-методическом обеспечении [1–6; 12]. Большое внимание в них уделяется раскрытию авторского подхода, главным образом по отношению к принятому в программах тематизму, его структурированию, принципам, лежащим в основе выстраивания содержания общего начального музыкального образования, и ряду других аспектов, в то время как характеристика *методов разучивания песенного материала* чаще всего не рассматривается как специальная проблема.

Исключение представляет программа для начальной школы, разработанная авторским коллективом кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни» при МПГУ и проходящая в настоящее время экспериментальную проверку в контексте проекта «Музыка для всех». В ней находит широкое применение «метод подстраивания хорового звучания класса к звучанию разучиваемого музыкального образца в исполнении детского хора, представленного в фонохрестоматии к данной программе в качестве её учебно-методического обеспечения» [13, с. 10].

Этот метод, как показывает педагогическая практика, позволяет значительно повысить эффективность работы по разучиванию на уроках музыки нового песенного материала, способствует развитию вокального слуха и певческого голоса детей, овладению ими вокально-хоровыми умениями и навыками.

В своей целевой направленности метод подстраивания близок к методу подлаживания, но, как представляется, последний более точно отражает суть пения детьми народных песен одновременно с их звучащим эталонным образцом[2]. В народной педагогике термин «подлаживание» в обобщённом виде характеризует суть устной народной традиции в перенимании музыкального опыта одним поколением у другого. В предельно лаконичном виде он предстаёт в русских народных пословицах, как например: «Песня поётся не как придётся, а надо лад знать». Употребление слова «лад» имеет здесь не сугубо музыкальное, а значительно более широкое толкование, глубинный смысл которого подтверждают многочисленные народные выражения, типа «наладить песню», «подладить голос» и т. п.

Особую роль метод подлаживания детей к эталонному звучанию играет при разучивании народно-песенных образцов, этноинтонационный строй которых им непривычен, или когда разучивание нового песенного образца осуществляется без перевода его вербального текста на русский язык. Совершенно очевидно, что исполнить их хотя бы в относительно близкой к аутентичной манере они не смогут. Но даже приближение к такому интонированию имеет колоссальное значение для формирования этноинтонационного слуха детей, осознанного и прочувствованного интонирования ими разучиваемого песенного образца.

[2] Отличие метода подстраивания от метода подлаживания рассматривается автором в работе «Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: монография» [17, с. 185–188].

При этом чем многограннее применение данного метода, тем большее воздействие он способен оказать на музыкальное развитие ребёнка.

Обращая внимание на его многогранность, необходимо подчеркнуть, что подлаживание осуществляется не только в звуковысотном и метроритмическом отношениях (на что, как правило, более всего обращают внимание учителя в процессе разучивания новой песни). Не менее важно подобное подлаживание в тембровом, динамическом, артикуляционном аспектах, манере исполнения, исполнительской трактовке и т. п.

При таком разучивании нового песенного материала дети в процессе собственной исполнительской деятельности обогащают свой интонационный, в данном случае этноинтонационный, опыт, свои музыкально-слуховые представления о многокрасочности певческого звучания, его неповторимом колорите в традиционной музыкальной культуре народов разных стран.

В силу возрастных возможностей младших школьников, реализация вышеобозначенных методов осуществляется сначала в весьма минимизированном виде. Имеется в виду: формирование первоначальных представлений о народной музыкальной культуре разных стран мира на небольшом объёме информации и ограниченном количестве конкретных музыкальных образцов; подлаживание детьми звучания своего певческого голоса к аудиозаписи песни в исполнении детских хоровых коллективов с русскоязычным переводом её словесного текста; раскрытие этноинтонационной природы традиционной музыкальной культуры посредством попарного контрастного сопоставления кардинально различающихся в этноинтонационном отношении народно-песенных образцов.

По мере накопления детьми опыта исполнения народных детских песен разных стран становится возможным более широкое применение обозначенных методов. Наиболее полно их потенциальные возможности могут быть реализованы в процессе изучения младшими школьниками таких учебных тем, как «Музыка народов России» и «Музыка народов мира» [13]. Именно при их освоении весьма востребованным оказывается метод подлаживания в связи с разучиванием на уроках музыки народных песен разных регионов мира, в том числе с весьма непривычным слуху детей интонационным строем. К тому же исполнение некоторых из них может осуществляться и на языке первоисточника, что чрезвычайно полезно в плане развития этноинтонационного слуха учащихся и овладения ими певческими умениями и навыками.

Разучивание песен на незнакомом детям языке предполагает скрупулёзную работу над произношением оригинального словесного текста с максимально возможным соответствием аутентичному образцу. И в этом отношении метод подлаживания способен приблизить детей к нахождению нужного качества не только в произношении словесного текста, но и в воспроизведении певческого звучания в целом. Вот почему одной из первоочередных задач, стоящих перед музыкантами-педагогами, является разработка электронных образовательных ресурсов, включающих аудиозаписи детских народных песен разных стран в аутентичном исполнении. В настоя-

щее время около 40 таких записей представлены в учебно-методическом пособии «Национальные образы мира в народной музыкальной культуре Австралии, Азии, Америки, Африки, Европы» [18], и работа в этом направлении продолжается.

Резюме

Подводя итоги сказанному, ещё раз хотелось бы обратить внимание на необходимость значительного расширения и качественных изменений в вокально-хоровом репертуаре, рекомендуемом программами по музыке для 1–4 классов общеобразовательных учреждений с точки зрения представленности в них детских народно-песенных образцов различных этнокультур, а также на целесообразность внедрения в педагогическую практику этномузыкального подхода к их разучиванию на уроках музыки.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении видятся авторским коллективом кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни» в разработке совместно с музыкантами-педагогами из разных регионов России – республик Башкирии, Мордовии, Чувашии, Якутии, Коми-Пермяцкого автономного округа – вариативных региональных компонентов содержания начального общего музыкального образования в их органичном единстве с общероссийским компонентом.

Данная статья выполнена в контексте научной работы кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни» при Московском педагогическом государственном университете.

This article was designed in the context of the research for the Department of "Musical Arts and Education in Life-Long Learning" at the Moscow State University of Education.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Музыка. 1–4 кл. Рабочая программа [Текст] / В. В. Алеев, Т. И. Науменко, Т. Н. Кичак. – 4-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2015. – 107 с.
2. *Бакланова, Т. И.* Программа и учебники музыки 1–4 кл. (на основе народной культуры) [Электронный ресурс]. – URL: https://studfiles.net/preview/1743042 (дата обращения: 04.09.2017).
3. Музыка. Рабочие программы. Предметная линия учебников Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской. 1–4 классы [Текст] : пособие для учителей общеобразовательных организаций / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, Т. С. Шмагина]. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2014. – 64 с.
4. Музыка: программа. 1–4 классы [Текст] / В. О. Усачёва, Л. В. Школяр, В. А. Школяр. – М. : Вентана-Граф, 2011. – 64 с.
5. *Челышева, Т. В., Кузнецова, В. В.* Музыка. 1–4 классы. Примерная программа по учебному предмету «Музыка». – М. : Академкнига/Учебник, 2016 [Электронный ресурс]. – URL: http://exlibrary.at.ua/news/muzyka_1_4_klassy_primernaja_rabochaja_programma_po_uchebnomu_predmetu_chelysheva_kuznecova/2017-08-09-85 (дата обращения: 04.09.2017).
6. Программа курса «Музыка». 1–4 классы / авт.-сост. Д. А. Рытов. – М. : Русское слово – учебник, 2013. – 56 с.
7. *Овчинникова, Ю. С.* Основы музыкального миротворчества в контексте ноосферной педагогики [Текст] / Ю. С. Овчинникова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Му-

зыкальное искусство и образование». – 2013. – № 4. – С. 7–18.
8. *Овчинникова, Ю. С.* Традиционные песни народов мира как деятельностное средство понимающего сопереживания другой культуры [Текст] / Ю. С. Овчинникова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2016. – № 4 (16). – С. 25–36.
9. *Алексеев, Э. Е.* Раннефольклорное интонирование: Звуковысотный аспект [Текст] / Э. Е. Алексеев. – М. : Советский композитор, 1986. – 240 с.
10. Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1–3 классы / Э. Б. Абдуллин, Т. А. Бейдер, Т. Е. Вендрова, И. В. Кадобнова, Е. Д. Критская, Г. И. Лисенкова, Г. С. Тарасов ; науч. рук. Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение. – 1983. – 112 с.
11. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1–8 классы [Текст] / под руководством Д. Б. Кабалевского ; [Программа для I класса: И. В. Кадобнова, В. О. Усачёва, Л. В. Школяр ; Программа для II–VIII классов: Э. Б. Абдуллин, Т. А. Бейдер, Г. Е. Вендрова, И. В. Кадобнова, Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Г. С. Тарасов, А. Е. Трушин под научным руководством Д. Б. Кабалевского]. – 3-е изд. / ред.: Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская. – М. : Просвещение, 2006. – 226 с.
12. Музыка: рабочие программы для 1–4 классов общеобразовательных учреждений РБ [Текст] / сост. Н. Г. Ямалетдинова, Р. Х. Хусаинова. – Уфа : Китап, 2011. – 64 с.
13. Программа по учебному предмету «Музыка» в контексте проекта «Музыка для всех». 1–4 классы [Текст] / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева, Б. Р. Иофис, Л. В. Варламова. – М. ; Якутск : Ритм, 2015. – 102 с.
14. *Чередниченко, Т. В.* Музыка в истории культуры: курс лекций для студентов-немузыкантов, а также для всех, кто интересуется музыкальным искусством [Текст] / Т. В. Чередниченко. – Вып. 1. – Долгопрудный : Аллегро-Пресс, 1994. – 215 с.
15. Музыка в начальных классах [Текст]: методич. пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин, Т. А. Бейдер, Т. Е. Вендрова и др. ; науч. рук. Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1985. – 140 с.
16. *Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В.* Теория музыкального образования [Текст] : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Прометей, 2013. – 432 с.
17. *Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В.* Методика музыкального образования для студ. высш. пед. учеб. заведений : учеб.-методич. пособие в виде 6 DVD-дисков / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Музыка, 2006. – 336 с.
18. *Николаева, Е. В.* Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты [Текст] : монография / Е. В. Николаева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Ритм, 2009. – 408 с.
19. *Николаева, Е. В., Абдуллин, Э. Б.* Национальные образы мира в народной музыкальной культуре Австралии, Азии, Америки, Африки, Европы [Электронный ресурс] : учеб.-методич. пособие в форме электронного образовательного ресурса / Е. В. Николаева, Э. Б. Абдуллин, Т. И. Баркалова (аудиозаписи детских песен) ; монтаж аудио- и видеоматериалов: А. В. Новиков, И. В. Нартова. – 2-я ред., испр. и расшир. – М. : Изд-во МПГУ, 2017.

REFERENCES

1. *Muzyka. 1–4 kl. Rabochaya programma* [Music. 1–4 classes. Work program]. V. V. Aleev, T. I. Naumenko, T. N. Kichak. 4th ed., stereotip. Moscow: Drofa Publ., 2015. 107 p. (in Russian).
2. Baklanova T. I. *Program and music textbooks, grades 1-4 (on the folk culture basis)*. Available at: https://studfiles.net/preview/1743042 (accessed: 4 September 2017) (in Russian).
3. *Muzyka. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov G. P. Sergeevoj, E. D. Kritskoj. 1–4 klassy* [Music. Work programs. Subject line of textbooks by G. P. Sergeeva, E. D. Kritskaya. 1–4th classes]. 5th ed. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2014. 64 p. (in Russian).

4. *Muzyka: programma. 1–4 klassy* [Music: program. 1–4th classes]. V. O. Usachyova, L. V. Shkolyar, V. A. Shkolyar. Moscow: Ventana-Graf Publ., 2011. 64 p. (in Russian).
5. Chelysheva T. V., Kuznetsova, V. V. *Muzyka. 1–4 klassy. Primernaya programma po uchebnomu predmetu "Muzyka"* [Music. 1–4 classes. Approximate work program for a subject]. Moscow: Akademkniga/Uchebnik Publ., 2016. Available at: http://exlibrary.at.ua/news/muzyka_1_4_klassy_primernaja_rabochaja_programma_po_uchebnomu_predmetu_chelysheva_kuznecova/2017-08-09-85 (accessed: 4 September 2017) (in Russian).
6. *Programma kursa "Muzyka". 1–4 klassy* [Program of the course "Music". 1–4 classes]. Compiled by D. A. Rytov. Moscow: Russkoe slovo – uchebnik Publ., 2013. 56 p. (in Russian).
7. Ovchinnikova Yu. S. Osnovy muzykal'nogo mirotvorchestva v kontekste noosfernoj pedagogiki [Bases of musical peacemaking in the context of the noospheric pedagogy]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*, 2013, no. 4, pp. 7–18 (in Russian).
8. Ovchinnikova Yu. S. Traditsionnye pesni narodov mira kak deyatel'nostnoe sredstvo ponimayushchego soperezhivaniya drugoj kul'tury [Traditional songs of people of the world as activity means of the understanding empathy of other culture]. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" – Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*, 2016, no. 4 (16), pp. 25–36 (in Russian).
9. Alekseev E. E. *Rannefol'klornoe intonirovanie: Zvukovysotnyj aspekt* [Early folklore intoning: high sound aspect]. Moscow: Sovetskij kompozitor Publ., 1986. 240 p. (in Russian).
10. *Programma po muzyke dlya obshcheobrazovatel'noj shkoly. 1–3 klassy* [The music program for general school (experimental) 1–3 classes]. E. B. Abdullin, T. A. Bejder, T. E. Vendrova, I. V. Kadobnova, E. D. Kritskaya, G. I. Lisenkova, G. S. Tarasov. Scientific adviser D. B. Kabalevsky. Moscow: Prosveshchenie Publ. 1983. 112 p. (in Russian).
11. *Programmy obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Muzyka 1–8 klassy* [Programs of the education institutions. Music: 1–8 classes]. Under the supervision by D. B. Kabalevsky. 3rd ed. Eds: G. P. Sergeeva, E. D. Kritskaya. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2006. 226 p. (in Russian).
12. *Muzyka: rabochie programmy dlya 1–4 klassov obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij RB* [Music: work programs for 1–4 classes of the education institutions Republic of Bashkortostan]. Compiled by N. G. Yamaletdinova, R. H. Husainova. Ufa: Kitap Publ., 2011. 64 p. (in Russian).
13. *Programma po uchebnomu predmetu "Muzyka" v kontekste proekta "Muzyka dlya vsekh". 1–4 klassy* [The program for the subject "Music" in the context of the project "Music for all". 1–4th classes]. E. B. Abdullin, E. V. Nikolaeva, B. R. Iofis, L. V. Varlamova. Moscow; Yakutsk: Ritm Publ., 2015. 102 p. (in Russian).
14. Cherednichenko T. V. *Muzyka v istorii kul'tury: kurs lektsij dlya studentov-nemuzykantov, a takzhe dlya vsekh, kto interesuetsya muzykal'nym iskusstvom* [Music in the history of culture: a course of lectures for students not musicians and also for all who are interested in musical art]. Issue 1. Dolgoprudnyj: Allegro-Press Publ., 1994. 215 p. (in Russian).
15. *Muzyka v nachal'nyh klassah: metodich. posobie dlya uchitelya* [Music in the primary classes: a methodical grant for the teacher]. E. B. Abdullin, T. A. Bejder, T. E. Vendrova, etc. Scientific adviser D. B. Kabalevsky. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1985. 140 p. (in Russian).
16. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya* [Theory of the music education]. 2nd ed. Moscow: Prometej Publ., 2013. 432 p. (in Russian).
17. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Metodika muzykal'nogo obrazovaniya dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij* [Methodology of music education for student of institutions of higher pedagogical education]. Set of 6 DVDs. Moscow: Muzyka Publ., 2006. 336 p. (in Russian).

18. Nikolaeva E. V. *Muzykal'noe obrazovanie v Rossii: istoriko-teoreticheskij i pedagogicheskij aspekty* [Music education in Russia: historical, theoretical and pedagogical aspects]. 2nd ed. Moscow: Ritm Publ., 2009. 408 p. (in Russian).
19. Nikolaeva E. V., Abdullin E. B. *Natsional'nye obrazy mira v narodnoj muzykal'noj kul'ture Avstralii, Azii, Ameriki, Afriki, Evropy: ucheb.-metodich. posobie v forme elektronnogo obrazovatel'nogo resursa* [National images of the world in the national musical culture of Australia, Asia, America, Africa, Europe: an educational and methodical grant in the form of an electronic educational resource]. 2nd ed. Moscow: MSPU Publ., 2017. (in Russian).

Статья поступила в редакцию 08.09.2017.
The article was received on 08.09.2017.

Николаева Елена Владимировна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования, профессор
e-mail: elen.nikolaeva@gmail.com

Московский педагогический государственный университет,
улица Малая Пироговская, 1, стр. 1, Москва, Российская Федерация, 119991

Elena V. Nikolaeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Methodology and Technology of the Music Education, Professor
e-mail: elen.nikolaeva@gmail.com

Moscow State University of Education (MSPU),
Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119991

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 40 000 знаков с пробелами. 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 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. В списке литературы должно быть не менее 15 источников, при этом как минимум, 5 источников, опубликованных за последние 10 лет. 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 кавы-

чек. Порядковые номера симфоний, концертов, сонат даются словами (не цифрой), также с заглавной буквы. Обозначения опусов не отделяются от названия запятой. Пример: Прелюдия h-moll op. 7 № 2, Второй фортепианный концерт op. 29.

Цитаты даются обычным шрифтом в кавычках, названия звуков – латинскими буквами: h, G, a^2.

Даты обозначаются цифрами: века – римскими, годы и десятилетия – арабскими. Использование русских букв «Х», «У», «Ш», «П» в написании римских цифр, буквы «О» вместо цифры «нуль» не допускается (как и наоборот).

Статья должна содержать аннотацию на русском языке (от 150 до 250 слов) и реферативное изложение основного содержания статьи на английском языке (от 250 до 350 слов), список ключевых слов даётся на русском и английском языках.

Название статьи представляется в редакцию на русском и английском языках.

Текст статьи предполагает деление на подразделы, каждый из которых предваряет подзаголовок, характеризующий его содержательную направленность.

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. Название учебного заведения / место работы на русском и английском языках предоставляется в том варианте, как оно дано в официальных документах / на веб-страницах вузов или научных учреждений. Указывается также его почтовый адрес, включая улицу, дом, индекс населенного пункта.

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 28.09.2017.
Формат 70x100/16. Тираж 1000 экз.