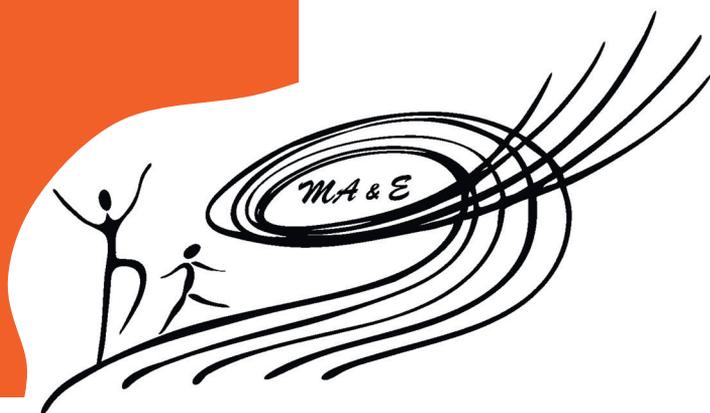


**MUSICAL**  
**ART and EDUCATION**

ISSN 2309-1428

2022  
Том (Vol.) 10  
№ 3

# МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ



# МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО и ОБРАЗОВАНИЕ

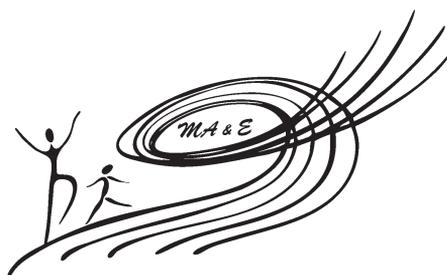
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

Научный журнал о мире  
музыкального искусства и образования

Журнал является рецензируемым изданием  
Издаётся с 2013 г. Выходит 4 раза в год

2022 • 3

Том 10



**Учредитель и издатель:**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

Журнал включен в международную базу данных Scopus с 20 августа 2020 года, в список журналов Russian Science Citation Index (RSCI) с 23 июня 2022..

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий Высшей аттестационной комиссии (ВАК).

До 2019 г. журнал выходил под названием: Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование».

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-75325 от 15 марта 2019 г.

Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу «Пресса России» – 85002.

Адрес редакции: 115172 г. Москва, Новоспасский переулок, д. 3, к. 3, Факультет музыкального искусства Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета, оф. 203.

Тел.: +7 (495) 632-79-81

E-mail: [metod-musik@yandex.ru](mailto:metod-musik@yandex.ru)

При полной или частичной перепечатке материалов ссылка на журнал «Музыкальное искусство и образование» обязательна.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Барышева Тамара Александровна**

доктор психологических наук, профессор

**Вудворд Шила**

доктор философии, адъюнкт-профессор и директор департамента музыки Восточно-Вашингтонского университета (США), член Президиума Международного общества музыкального образования (ИСМЕ)

**Гажим Ион**

доктор педагогических наук, профессор (Молдавия)

**Гергиев Валерий Абисалович**

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

**Гуревич Владимир Абрамович**

доктор искусствоведения, профессор, секретарь Союза композиторов РФ

**Долинская Елена Борисовна**

доктор искусствоведения, профессор

**Дорфман Леонид Яковлевич**

доктор психологических наук, профессор

**Кирнарская Дина Константиновна**

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

**Мелик-Пашаев Александр Александрович**

доктор психологических наук

**Рапацкая Людмила Александровна**

доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор

**Соколов Александр Сергеевич**

доктор искусствоведения, профессор, член Союза композиторов России

**Форрест Дэвид**

доктор философии, профессор Университета Мельбурна (Австралия)

**2 Цыпин Геннадий Моисеевич**

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

**Щедрин Родион Константинович**

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

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

**Е. Д. Критская (зам. главного редактора)** – кандидат педагогических наук, доцент

**Е. А. Шкапа (ответственный секретарь)** – кандидат искусствоведения, доцент

**Б. Р. Иофис** – кандидат педагогических наук, доцент

**Е. П. Красовская** – кандидат педагогических наук, доцент

**М. С. Осеннева** – кандидат педагогических наук, доцент

**А. В. Торопова** – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор

**И. П. Матиевич** – технический секретарь

Редактор **А. А. Кравчук**

Верстка **Н. И. Лисова**

Дизайн **И. В. Нартова**

# MUSICAL ART and EDUCATION

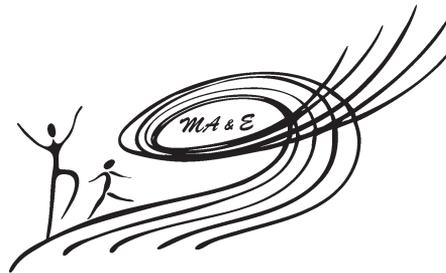
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

*Scientific Journal about the World of Music Art  
and Education*

2022 • 3

The Journal is a peer-reviewed scientific publication  
The journal was founded in 2013  
Comes out 4 times a year

Volume 10



**The founder and the publisher:**

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education  
"Moscow Pedagogical State University"

Journal is included in abstract and citation database Scopus from August 20, 2020 and listed in Russian Science Citation Index (RSCI) from June 23, 2022.

Journal is included by Higher Attestation Commission of RF in the List of leading peer-reviewed scientific editions, published in the Russian Federation.

Until 2019 journal was published under the title: Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education".

The Journal is registered in the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications (Roscomnadzor). Registration certificate ПИ № ФС77-75325 March 15, 2019

Subscription index in the United Catalogue "Pressa Rossii" – 85002.

Adress: 115172, Moscow, Novospassky pereulok, 3-3, Department of Musical Art, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University, office 203.

Tel.: +7 (495) 632-79-81.

E-mail: [metod-musik@yandex.ru](mailto:metod-musik@yandex.ru)

In case of partial or complete reproduction of the journal materials, the reference to "Musical Art and Education" Journal is mandatory.

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

## EDITORIAL BOARD

**T. A. Barysheva**

*Doctor of Psychological Sciences, Professor*

**E. B. Dolinskaya**

*Doctor of Arts, Professor*

**L. Ya. Dorfman**

*Doctor of Psychological Sciences, Professor*

**D. Forrest**

*PhD, Professor at the Faculty of Arts of the Royal Melbourne Institute of Technology/RMIT University (Australia)*

**I. Gagim**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moldova)*

**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*

**A. A. Melik-Pashaev**

*Doctor of Psychological Sciences*

**L. A. Rapatskaya**

*Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Arts, Professor*

**R. K. Shchedrin**

*Composer, People's Artist of the USSR*

**A. S. Sokolov**

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

**G. M. Tsybin**

**4** *Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Arts, Professor, Member of the Union of Composers of Russia*

**Sh. Woodward**

*PhD, ISME Immediate Past-President, Associate Professor and Director of Music Education, Eastern Washington University*

## EDITORIAL BOARD

**Nikolaeva E. V. (Editor-in-Chief)** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Kritskaya E. D. (Deputy Editor-in-Chief)** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

**Shkapa E. A. (Executive secretary)** – PhD in Arts, Associate Professor

**Iofis B. R.** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

**Krasovskaya E. P.** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

**Osenneva M. S.** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

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

**Matievich I. P.** – Technical secretary

**Editor A. A. Kravchuk**

**Makeup N. I. Lisova**

**Design I. V. Nartova**

## Научные направления издания по отраслям наук:

<b>13.00.00. Педагогические науки</b>	<b>5.8. Педагогика</b>
13.00.01. Общая педагогика, история педагогики и образования	5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
13.00.02. Теория и методика обучения и воспитания	5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
13.00.08. Теория и методика профессионального образования	5.8.7. Методология и технология профессионального образования
<b>19.00.00. Психологические науки</b>	<b>5.3. Психология</b>
19.00.01. Общая психология, психология личности, история психологии	5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
<b>17.00.00. Искусствоведение</b>	<b>5.10. Искусствоведение и культурология (находится на перерегистрации)</b>
17.00.02. Музыкальное искусство	5.10.3. Музыкальное искусство

## МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Николаева Е. В.** Метод аналогий в исследовательской и педагогической деятельности музыканта на примере эпистолярного наследия Б. Л. Яворского. . . . . 9
- Овчинникова Ю. С.** Межкультурная компетентность в современном образовании: опыт построения музыкально-ориентированной модели. . . . . 27

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ,  
ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Смирнова С. С.** Влияние профессиональной музыкальной деятельности на формирование идентичности студентов-оркестрантов . . . . . 45
- Одоевский В. А., Корчагина Н. В.** Формирование мотивации к обучению музыке у учащихся класса гитары детской школы искусств . . . . . 59

5

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Лесовиченко А. М.** Христианские сюжеты в музыке для детей и о детях: педагогический и музыковедческий аспекты . . . . . 75

---

**МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ**

---

- Свиридова И. А., Труханова А. Г.** Становление дирижёрско-хорового образования в Саратовской консерватории . . . . . 91
- Стулова Г. П.** Понимание биомеханизма атаки звука при голосообразовании у певцов как необходимое условие совершенствования их вокальной подготовки . . . . . 112

---

**ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

- Матиевич И. П.** Эволюция представлений о содержании и организации конкурса «Учитель музыки XXI века» в контексте вузовского музыкально-педагогического образования . . . . . 122
- Корноухов М. Д.** Выпускные квалификационные работы как качественно новый уровень осуществления будущими музыкантами-педагогами научно-исследовательской деятельности . . . . . 141
- Михайлова С. В.** Особенности работы с вербальными текстами якутских песен на уроках музыки в общеобразовательных школах Республики Саха (Якутия) с обучением на русском языке . . . . . 157
- Гордиенко О. В., Щербакова Л. А.** Языковые функции свиста и свистулук и их педагогический потенциал . . . . . 167

Подписано в печать 30.09.2022.  
Формат 70x100/16. Тираж 1000 экз.

The Journal is Devoted to the Following Scientific Fields:  
**Pedagogical Sciences** (13.00.01, 13.00.02, 13.00.08; 5.8.1, 5.8.2, 5.8.7)  
**Psychological Sciences** (19.00.01; 5.3.1)  
**Art Sciences** (17.00.02)

---

## METHODOLOGY OF PEDAGOGICS OF MUSICAL EDUCATION

---

- Nikolaeva E. V.** The Method of Analogies in the Research and Pedagogical Activity of the Musician on the Example of Boleslav Yavorsky's Epistolary Legacy ..... 9
- Ovchinnikova Y. S.** Intercultural Competence in Modern Education: Experience of Building a Music-Orientated Model. .... 27

---

## MUSIC PSYCHOLOGY. THE PSYCHOLOGY OF MUSIC EDUCATION

---

- Smirnova S. S.** Influence of Professional Musical Activity on the Formation of the Identity of Orchestra Students. .... 45
- Odoevsky V. A., Korchagina N. V.** Formation of Motivation in Music Learn Students of the Guitar Class of the Children's School of Arts ..... 59

7

---

## MUSICAL HISTORICAL AND THEORETICAL EDUCATION

---

- Lesovichenko A. M.** Christian Themes in Music for and about Children: Pedagogical and Musicological Aspects ..... 75

---

## MUSICAL PERFORMANCE AND EDUCATION

---

- Sviridova I. A., Trukhanova A. G.*** The Formation of the Conducting and Choral Education at the Saratov Conservatory ..... 91
- Stulova G. P.*** Understanding the Biomechanism of Sound Attack During Vocalization in Singers as a Necessary Condition for Improving Their Vocal Training..... 112

---

## HISTORY, THEORY, AND METHODOLOGY OF MUSIC EDUCATION

---

- Matievich I. P.*** Evolution of Ideas about the Content and Organization of the Competition “Music Teacher of the XXI Century” in the Context of University Music and Pedagogical Education. .... 122
- Kornoukhov M. D.*** Final Qualifying Works as a Qualitatively New Level of Research Activities by Future Musicians-Teachers. .... 141
- Mikhaylova S. V.*** Features of Working with Verbal Texts of Yakut Songs in Music Lessons in Secondary Schools of the Republic of Sakha (Yakutia) with Instruction in Russian ..... 157
- Gordienko O. V., Shcherbakova L. A.*** Language Functions of Whistling and Whistles and Their Pedagogical Potential..... 167

# МЕТОД АНАЛОГИЙ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА НА ПРИМЕРЕ ЭПИСТОЛЯРНОГО НАСЛЕДИЯ Б. Л. ЯВОРСКОГО

**Е. В. Николаева,**

Московский педагогический государственный университет (МПГУ),  
Москва, Российская Федерация, 119435

**Аннотация.** Статья посвящена анализу воззрений выдающегося отечественного музыканта, учёного, педагога, общественного деятеля Болеслава Леопольдовича Яворского на метод аналогий и его применение в своей творческой деятельности. Проведение исследования на основе опубликованного эпистолярного наследия даёт возможность всем интересующимся развитием музыкальной культуры, искусства и педагогики музыкального образования более детально познакомиться с особенностями обращения Б. Л. Яворского к данному научному методу, чем это возможно в рамках одной статьи. На большом количестве приводимых примеров характеризуется направленность ассоциативного мышления Б. Л. Яворского на глубинное проникновение в природу музыкального искусства, присущую ей процессуальность, прослеживание в историческом процессе возникновения, развития и апогея музыкальных средств, выявления аналогий между музыкой и жизнью, музыкой и другими видами искусства. В своей совокупности они дают основание рассматривать метод аналогий как метаметод его творческих поисков. При выборе конкретных образцов акцент сделан на проводимых им аналогиях, которые в своём непосредственном виде или при педагогической интерпретации могут быть применены на уроках музыки и на музыкальных занятиях в детских музыкальных школах и детских школах искусств. Специальное внимание уделяется раскрытию основополагающих установок, которым руководствовался Болеслав Леопольдович в жизни, в своей научной деятельности и советовал придерживаться их начинающим музыкантам-педагогам. Текст статьи изобилует цитатами. Это обусловлено целесообразностью сохранения авторского стиля изложения его воззрений, а также неординарностью терминологии и характеристик музыкальных явлений. Ознакомление с приводимыми Б. Л. Яворским аналогиями может стать стимулом для обращения музыкантов-педагогов к изучению его эпистолярного наследия, способствовать открытию новых потенциальных возможностей, казалось бы, хорошо известного и широко применяемого в практике метода аналогий.

9

© Николаева Е. В., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Ключевые слова:** Болеслав Леопольдович Яворский, эпистолярное наследие, ассоциативное мышление, метод аналогий, музыкальное образование.

**Благодарности.** Выражаю глубокую благодарность своему школьному учителю Анатолию Константиновичу Орлову (1928–1991) за наполненные творчеством уроки, которые способствовали пробуждению интереса к изучению истории, и научному консультанту, доктору педагогических наук, профессору, ближайшему соратнику и наставнику Эдуарду Борисовичу Абдуллину (1940–2020) за открытие новых горизонтов в научной деятельности, помощь и ценные советы при разработке методологических основ исследования истории музыкального образования.

**Для цитирования:** Николаева Е. В. Метод аналогий в исследовательской и педагогической деятельности музыканта на примере эпистолярного наследия Б. Л. Яворского // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 3. С. 9–26. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-9-26.

DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-9-26

## THE METHOD OF ANALOGIES IN THE RESEARCH AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE MUSICIAN ON THE EXAMPLE OF BOLESлав YAVORSKY'S EPISTOLARY LEGACY

**Elena V. Nikolaeva,**

Moscow Pedagogical State University (MPGU),  
Moscow, Russian Federation, 119435

10

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the views of the outstanding Russian musician, scientist, teacher, community activist Boleslav Leopoldovich Yavorsky on the method of analogies and its application in his creative activity. Conducting a study based on the published epistolary legacy makes it possible for everyone interested in the development of musical culture, art and pedagogy of music education to get acquainted in more detail with the peculiarities of B. L. Yavorsky's appeal to this scientific method. Based on a large number of examples cited, the orientation of B. L. Yavorsky's associative thinking is characterized by a deep penetration into the nature of musical art, revealing its processuality, tracing in the historical process of the emergence, development and apogee of musical means, identifying analogies between music and life, music and other types of art. In their totality, they give reason to consider the method of analogies as a meta-method of his creative searches. When choosing specific samples, the emphasis is placed on his author's analogies, which in their direct form or with pedagogical interpretation can be applied at music lessons and at music classes in children's music schools and children's art schools. Special attention is paid to the disclosure of life attitudes that guided Boleslav Leopoldovich

in life and advised novice musicians-teachers to adhere to them. The text of the article is replete with quotations. This is due to the expediency of preserving the author's style of presenting his views, as well as the originality of terminology and characteristics of musical phenomena. Familiarization with the analogies by B. L. Yavorsky can become an incentive for detailed acquaintance of musicians-teachers with his epistolary legacy, contribute to the discovery of new potential possibilities of the method of analogies, which would seem to be well-known and widely used in practice.

**Keywords:** Boleslav Leopoldovich Yavorsky, epistolary legacy, associative thinking, method of analogies, musical education.

**Acknowledgements.** I express my deep gratitude to my school teacher Anatoly Konstantinovich Orlov (1928–1991) for the creative lessons that helped to arouse interest in the study of history, and scientific consultant, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Eduard Borisovich Abdullin (1940–2020), for opening new horizons in scientific activity, assistance and valuable advice in developing methodological foundations for the study of the history of music education.

**For citation:** Nikolaeva E. V. The Method of Analogies in the Research and Pedagogical Activity of the Musician on the Example of Boleslav Yavorsky's Epistolary Legacy. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2022, vol. 10, no. 3, pp. 9–26 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-9-26.

### Введение в проблему

Вклад Болеслава Леопольдовича Яворского (1877–1942) в развитие отечественной музыкальной культуры и искусства столь многогранен, что вплоть до нашего времени изучен ещё крайне мало, несмотря на большой массив исследований, освещающих его различные аспекты: М. Г. Арановский [1], Р. Э. Берченко [2], Г. Р. Консон [3], Л. А. Куземина [4], О. И. Кулапина [5], А. В. Михайлов [6], С. Н. Морозова [7], В. Б. Носина [8], И. Я. Рыжкин [9], Я. Н. Файн [10] и др., а также комплекса материалов Всероссийских научных чтений, посвящённых Б. Л. Яворскому [11].

Восполнению некоторых лакун в этом отношении может способствовать привлечение внимания музыкантов-педагогов к эпистолярному наследию

Б. Л. Яворского. В данной статье его рассмотрение ограничено опубликованными письмами [12], что делает их доступными для всех интересующихся эволюционными процессами в развитии музыкальной культуры и искусства, историей, теорией и методикой музыкального образования. Для музыкально-педагогического сообщества письма Болеслава Леопольдовича являются не только ценным историческим источником, но и стимулом для поиска и нахождения новых подходов к рассмотрению актуальных для педагогов-музыкантов проблем.

В данной статье акцент сделан на тех воззрениях выдающегося музыканта, которые извлечены из его писем и в своём непосредственном виде или при педагогической интерпретации могут быть применены на уроках музыки и в процессе музыкальных занятий в ДМШ и ДШИ.

За пределами обозрения остаётся разрабатанная Б. Л. Яворским теория ладового ритма, обсуждению которой посвящено большое количество научных исследований, демонстрирующих неоднозначное отношение к ней и, соответственно, свидетельствующих о необходимости продолжения её специального углублённого рассмотрения.

Особое значение ознакомление музыкантов-педагогов с письмами Б. Л. Яворского приобретает в силу масштабности его музыкальной деятельности как исследователя, композитора, пианиста, музыканта-педагога, общественного деятеля. Проблемное поле, которое представлено в его эпистолярном наследии, поражает своим размахом. Оно охватывает не только традиционные для культурологии, искусствоведения, музыковедения и педагогики музыкального образования проблемы, но включает также целый ряд новых положений и идей, инициированных самим Б. Л. Яворским. Следует отметить, что в подходах к рассмотрению подавляющего большинства из них исследователю оказалось под силу стать подлинным новатором. В связи с этим уместным видится высказывание В. Ф. Одоевского: «Есть люди, о которых нельзя говорить словами; всякая похвала в отношении к ним покажется обыкновенною, пошлою фразой; пред ними надлежало бы и зумляться в молчании» [13, с. 171, разрядка – *Е. Н.*].

К таким людям, несомненно, относится Болеслав Леопольдович Яворский. Сам он не любил высокопарных слов в свой адрес, что подчёркивал в письмах Н. Я. Мясковскому в июле 1912 года [12, с. 276], В. М. Богданову-Березовскому в октябре 1925 года [12, с. 319]. Однако читая эпистолярное наследие музыканта, не перестаёшь удивляться, каким образом ему удалось достичь столь глубинного

достижения музыки и овладения высоким профессиональным мастерством в его различных проявлениях? Думается, что ответ на этот вопрос можно найти в приводимых далее советах, которые он даёт в своих письмах. Ознакомление с ними может стать напутствием для читателей, стремящихся постичь суть его воззрений на аналогии как способ выявления органичного единства музыки и жизни, взаимосвязи музыки с другими видами искусства.

### Напутствие Б. Л. Яворского начинающим музыкантам-педагогам

«Человек должен найти самого себя и должен воспитать самого себя – вот две истины, которые не должно забывать».

*Болеслав Леопольдович Яворский*  
[12, с. 252]

Эти строки из письма, адресованного выпускнице Московской консерватории Надежде Яковлевне Брюсовой в мае 1904 года, как нельзя лучше характеризуют тот путь, который прошёл сам Болеслав Леопольдович Яворский, выбрав для себя музыкальную стезю и придерживающийся данного постулата на протяжении всей своей жизни.

В ноябре 1935 года в письме С. С. Высотскому он отмечает: «Я много лет живу на свете, а каждый день всё больше убеждаюсь, что я постыдно безграмотен. Для того чтобы решить небольшой вопрос, нужно работать в продолжении многих человеческих жизней. Леонардо, когда умирал, то упрекал себя в том и каялся, что он так ничтожно мало сделал на своём веку, а человечество до сих пор ещё не осуществило всех поставленных им задач. А умер он в 1569 году, а сейчас 1935-й, т. е. прошло со времени его

духовного завещания 415 полных лет <...> Если Вы в искусстве или науке желаете быть передовым деятелем, то Вы должны столько знать, столько работать, сколько не может вместить ни одна человеческая жизнь, поэтому Вы должны быть смелы и иметь свои мысли не позже как с первого дня рождения, а то ничего не успеете сделать» [12, с. 546–547].

О том, что сам Яворский с юношеских лет шёл именно по такому пути, свидетельствуют некоторые факты его биографии, которые поражают своей уникальностью и вряд ли имеют аналоги, тем более в наше время. Достаточно упомянуть о том, что, по данным хронографа жизни и деятельности Б. Л. Яворского, составленного Л. А. Авербух, юный Болеслав, едва приступив к музыкальным занятиям в 7 лет, сразу стал самостоятельно знакомиться с учебниками по теории музыки; к 14–15-летнему возрасту относятся первые пробы юноши в преподавательской деятельности и в работе аккомпаниатором; в эти же годы на основе изучения литературы о музыке на французском, немецком и итальянском языках, а также нотных изданий, зарождается интерес к истории музыки, постижению исторического процесса, о котором свидетельствуют его опыты сравнения музыкальных произведений различных времён и стилей [14, с. 615–616]. При этом в письме С. С. Высотскому в ноябре 1935 года Болеслав Леопольдович упоминает о том, что «сам составил себе идею и теории слухового тяготения ещё в семилетнем возрасте» и впоследствии «упорно добивался её реализации в реальном внешнем существовании» [12, с. 546, разрядка – Е. Н.].

Нельзя обойти вниманием и совет Болеслава Леопольдовича Яворского, касающийся необходимости не только формирования собственной позиции

относительно той или иной проблемы и умения её отстаивать, но и предостережения от боязни ошибок. В одном из писем к нему в феврале 1917 года Б. В. Асафьев, высказывая своё отношение к одному из критиков, задаётся вопросом: «И отчего это люди так страшатся мысли, идеи или просто смелого мнения? <...> Тогда жить нельзя, если не пламенеть и опасаться ошибок. Мне думается, что необходимо лишь избежать привычки смотреть на искусство, как на вотчину, в которой-де мне всё ведомо» [12, с. 301]. В своём ответе Болеслав Леопольдович подтверждает солидарность с ним: «Смелым бог владеет, сомневающийся же в самом себе подобен каменному идолу на глиняных ногах – сам себя раздавит» [12, с. 302].

Поиск, постоянный поиск на протяжении всей жизни ответов на вопросы о природе музыки, её жизненных аналогах и процессе эволюции, о связи с другими искусствами мотивировал творческую направленность деятельности Болеслава Леопольдовича Яворского. Подобная целевая ориентация может стать образцом для музыкантов, стремящихся к открытию новых для себя потенциальных возможностей, казалось бы, хорошо известного и широко применяемого в практике метода аналогий.

**Направленность ассоциативного  
мышления на постижение  
неразрывного единства  
музыки и жизни**

«Искусство вне жизни,  
т. е. вне людей не существует»  
*Болеслав Леопольдович Яворский*  
[12, с. 285]

Данное утверждение, высказанное в столь афористичной форме в ноябре 1912 года в письме Н. Я. Мясковскому,

является для Б. Л. Яворского одним из базовых постулатов. В том или ином виде, прямо или опосредованно, он обращается в своей переписке к этой мысли, и каждый раз раскрывает её новую грань сквозь призму анализируемого феномена. В письме к А. К. Буцкому в августе 1917 года Болеслав Леопольдович выступает против принятого в обществе рассмотрения музыки как «изящного искусства», поскольку «это есть полная область человеческого духа, лишённая только ярлычков-слов и потому обладающая колоссальным качеством – отсутствием лжи» [12, с. 305, разрядка – Е. Н.].

**Изучение теории музыки**, по его мнению, «приучает человека поставить на главное место в своей жизни, в своём мышлении, в своём восприятии и в своём выполнении законы природы, которые единственные истинные и единственные творческие, и от неё требуется всеобъемлющая “глубина” и широта, и высота и длина». И далее: «“познать сущность музыки” можно только колоссальной “практической” аналитической работой, которая одна может дать материал синтезирующей работе нашего подсознания. Переводить подсознание в сознание, освобождать подсознание и давать ему возможность проявляться дальше, богаче, полнее, сложнее, – вот задача человека, который хочет проникнуть в столь чудный и сложнейший мир, как мир музыки человека, мир заключающий в себе и вскрывающий первейшие импульсы проявления жизни человека как разумного существа, являющегося венцом земной жизни, а не её животной частью» [Там же, разрядка – Е. Н.].

Приведение столь обширных цитат здесь и далее представляется необходимым. Это обусловлено целесообразностью сохранения стиля изложения

Б. Л. Яворским своих воззрений, а также неординарностью авторской терминологии и характеристик музыкальных явлений, во многом отличающихся от общепринятых точек зрения, изучение которых предусмотрено в системе общего и профессионального музыкального образования. Большое значение имеет и то, что подлинные авторские воззрения Б. Л. Яворского способствуют приближению к пониманию особого пути познания музыки как «области человеческого духа», которым следует сам Болеслав Леопольдович при характеристике различных музыкальных явлений, выявляя их жизненные истоки посредством ассоциативного мышления. Показательна в этом отношении формулировка им предмета познания не только как «мира музыки», а как «мира музыки человека».

Строки из письма С. В. Протопопову в ноябре 1935 года свидетельствуют о том, что в качестве исследовательского инструментария особое значение он придавал методу аналогий, который есть все основания обозначить как метаметод его творческих поисков. Исследователь отмечает: «Всю свою жизнь потратил на отыскивание аналогий и из аналогий в различных областях уже выводил схемы музыкального мышления. И эти схемы только тогда стали удаваться, когда от “арифметического” членоразделительного мышления я перешёл к “тяготеющему” сплошному мышлению» [12, с. 540], развитие которого «невозможно без понимания художественного процесса и его специфики в музыкальном искусстве» [Там же].

Термин «метод» Б. Л. Яворский характеризует в письме С. В. Протопопову в сентябре 1938 года как «способ (схема) организации и внимания, мышления и памяти (рефлексов) для наилучшего усвоения какого-либо курса» [12, с. 595].

Это, по его словам, – «схема педагогического процесса», а «примеры тоже могут быть частью метода, напр., если приводятся аналогичные примеры из разных искусств, наук, истории, быта» [Там же, разрядка – Е. Н.].

О направленности ассоциативного мышления Б. Л. Яворского на выявление аналогий между музыкальным искусством и жизнью свидетельствует и его **представление о знании**, которое в письме Н. Я. Мясковскому в июле 1912 года он характеризует как «о с о з н а н и е жизни, всему всегда прису ще й» [12, с. 275, разрядка – Е. Н.].

В этом видится причина того, что одним из магистральных направлений в размышлениях Б. Л. Яворского о взаимосвязи музыкального искусства и жизни является всё более детализированный со временем его **подход к изучению процесса исторического развития музыки**. В письме Л. Т. Атовмяну в сентябре 1942 года, в последние месяцы своей жизни, он в тезисной форме излагает исходные основания, которыми считает нужным руководствоваться при анализе музыкального творчества, начиная с IV столетия и до XIX века включительно. Он пишет: «Я исхожу не от композиторов, а от принципов музыкального мышления, от причин, организовавших это мышление. Поэтому я должен был определить ряд понятий – энергия возбуждения-торможения и её оформления – темпераментность, страстность, эмоциональность, волевое начало и их единство-характер. Затем исторические виды их идеологически-музыкального выявления – истовость, куртуазность, моторность, рвение, галантность, сентиментальность, бриллиантность, бравурность, романтичность, инстинктивность, интуитивность, импульсивность и т.п.» [12, с. 604–605]. На творчество же композиторов он считает

нужным ссылаться в качестве примеров [Там же с. 605].

Терминология, разработанная Б. Л. Яворским для обозначения исторических стилей, как например «созерцательный», «моторный», «эмоциональный», «волевой», – для музыкантов непривычна. Необычны и предлагаемые им авторские термины для прослеживания хронологии их чередования, приводимые в письме к С. В. Протопопову в октябре 1935 года: «истовый», «истово-созерцательный», «созерцательно-моторный», «моторно-галантный», «моторно-сентиментальный», «моторно-характеристичный», «эмоционально-волевой», «эмоционально-созерцательный» и т.д. [Там же, с. 527–528]. В тексте письма они снабжены пояснениями лишь в самом обобщённом виде.

Ввиду весьма специфичной, сугубо авторской терминологии данная атрибуция не может стать предметом освоения на уроках музыки и в системе дополнительного образования, но её знание необходимо музыкантам-педагогам для понимания многих аналогий, которыми изобилует эпистолярное наследие Яворского. Их обозрение предполагает дополнительные комментарии относительно тех или иных терминов, поэтому в данной статье они представлены единичными образцами. Вместе с тем даже фрагментарное упоминание в письмах о подходе Болеслава Леопольдовича к нахождению наиболее соответствующих формулировок для описания историко-стилевых процессов представляется ценным. Оно направляет внимание на избранную им трактовку исторических стилей, главным образом, в психологическом ракурсе сквозь призму преобразований в общественном сознании и восприятии музыки в тот или иной исторический период. В связи с этим не будет лишним подчеркнуть и свойственное Б. Л. Яворскому

понимание соотношения в творческом процессе композитора сознательного и бессознательного факторов как его движущих сил. При этом элемент бессознательности, по убеждению исследователя, «гораздо ценнее элемента сознательного», поскольку композитор творит так, как хочет его «бессознательное или неосознанное Я» [12, с. 282]. Когда «это неосознанное становится осознанным, то область “хочу” передвигается дальше, в следующую область бессознательного. Потому позднейшие сочинения талантливых людей и убивают их первые сочинения, что то, что в начале было целью, затем становится только средством около более заманчивой цели» [Там же].

Музыкальный язык, как следует из письма С. Н. Рязову в апреле 1937 года, Болеслав Леопольдович рассматривал и как музыкальную речь, и как «средство общения, способ общения» [12, с. 571]. Показательным в этом отношении является обоснование им своей точки зрения относительно **музыки программной и так называемой «чистой»**. Его позиция в этом вопросе, получившая в феврале 1935 года в письме С. В. Протопопову весьма лаконичную, но ёмкую в содержательном отношении характеристику, категорична: «Нет “чистой” музыки, всякая музыка программна» [12, с. 424]. Аргументируя её, Болеслав Леопольдович последовательно прослеживает проявление программности в музыке, начиная с музыки моторной, к которой он относит «танцы всех народов разных времён, движение и передвижение», и до её воплощения в творчестве Ф. Листа [Там же, с. 424–425].

Итогом его рассуждений является утверждение, что «“чистой” музыкой каждая эпоха называла музыку прошлой эпохи, когда терялось восприятие этой музыки как сегодняшней, когда

принципы, её организующие, переставали организовывать восприятие и память» [Там же, с.425]. При этом «музыка перестаёт быть “чистой”, когда постигаешь принципы, организовавшие данное музыкальное произведение» [Там же].

В качестве одного из примеров Болеслав Леопольдович сравнивает трактовку прелюдий и фуг И. С. Баха из «Хорошо темперированного клавира» во времена Антона Рубинштейна, когда они, по его словам, считались «чистейшей “чистой” музыкой», и понимание её после того, как был установлен замысел Баха – «музыкальное отображение его психически-умственной культуры на образах священного писания» [Там же]. Тем самым, отмечает Б. Л. Яворский, они «являются узкопрограммными произведениями, аналогиями программным произведениям Берлиоза, только изложенными по принципам стиля тогдашней эпохи» [Там же, разрядка – Е. Н.].

В настоящее время трактовка прелюдий и фуг И. С. Баха Б. Л. Яворским является общепризнанной. Её широкому внедрению в педагогическую практику способствовали публикации в 1993 году труда В. Н. Носиной «Символика музыки И. С. Баха [9] и фундаментального исследования Р. Э. Берченко «В поисках утраченного смысла: Болеслав Яворский о хорошо темперированном клавире» в 2005 году [1]. Однако заметим, что для её признания сообществом музыкантов как предмета освоения в содержании музыкального образования прошёл не один десяток лет с тех пор, когда летом 1917 года Б. Л. Яворским впервые был проведён баховский семинар для учащихся Киевской государственной консерватории и инструкторских курсов Киевской народной консерватории [14, с. 630]. Позднее, на протяжении более полувекового развития отечественного музыкального

образования, лекции с такой направленностью читали только сам Болеслав Леопольдович и некоторые из его учеников. Лишь с восьмидесятых годов интерес общества музыкантов-педагогов к его наследию стал наблюдаться всё отчетливее, о чём свидетельствует стремительно возрастающий поток научных публикаций, авторы которых обращаются к его концептуальным положениям, расширяя спектр анализируемых музыкальных сочинений И. С. Баха.

Весьма показательным, с точки зрения подхода Б. Л. Яворского к прослеживанию взаимосвязи музыки и жизни, является *описание им особенностей единения человека и Природы в различных жанрах*. К примеру, в письме С. В. Протопопову в ноябре 1934 года жанр ноктурна характеризуется как «восприятие человеком природы и своего отношения к ней, осознание своего я в перспективе» [12, с. 414]. Именно перспектива, по его мнению, является характернейшим признаком ноктурна и отличает его от песни без слов и романса [Там же]. «Соотношение между человеком и природой, восприятие природы человеком, противопоставление стихийности природы и общественности человека» отличают ноктурн как от пасторали, так и от «изображения природы как самодовлеющей природы, как постижение её стихийной силы» в произведениях Листа [Там же].

Проводя аналогии между видением природы Н. А. Римским-Корсаковым, Ф. Шопеном и Ф. Листом, Болеслав Леопольдович отмечает: «Римский Корсаков улавливал природу больше зрительно, она у него выступает в виде образов (“Снегурочка”, “Ночь перед рождеством”, “Воевода”, “Салтан”, “Садко”, “Китеж”); Шопен и Лист ощущали природу как стихию, улавливали её слухом; они по поводу природы, от чувства полноты её

восприятия могли доходить до аффекта, до восторга или отчаяния. Римский-Корсаков всегда до конца остаётся спокойным, природа для него бесстрастна, она даёт настроение, может дать моторный подъём, но не эмоциональный» [Там же, с. 414–415],

Характеризуя особенности ассоциативного мышления Б. Л. Яворского, нельзя обойти вниманием его уникальную способность *увидеть в новом для него предмете быта стимул для проведения аналогий с музыкальным искусством*. Так после посещения в мае 1926 года Музея средневекового искусства в Париже, в письме С. В. Протопопову он восхищается представленной в нём коллекцией обуви XIII–XVII столетий. Она поразила его своим великолепием. В ней он увидел интереснейший исторический материал для включения в свои лекции «о походках, маршах и всяких танцах и передвижениях» [12, с. 342–343].

Для музыкантов-педагогов нашего времени обзор Б. Л. Яворским данной коллекции не менее интересен. Он позволяет обогатить свои знания в этой области и побуждает к размышлению о возможности их применения в практической деятельности при характеристике музыки столь отдалённых от нас времён. Чтобы составить возможно более полное представление об увиденных экспонатах, далее приведён их перечень с комментариями Болеслава Леопольдовича: «Сапоги XVI–XVII столетий это что-то невообразимое, пушки на лафетах, а не обувь. А дамская обувь! ... башмаки Катерины Медичи и современных дам – каблук вышины, как вся ступня, так что они ходили на пуантах, но что всего изумительнее – это то, что подошва не над каблук, а под ним – совершенно плоская, неупругая дощечка, так что они ступали плашмя, а каблук служил только для

увеличения роста. И все башмаки дам эпохи Людовиков XIII, XIV, XV с такими же высокими каблуками, хотя без дощечки снизу, но очевидно, что всё равно в этих башмаках нельзя было ходить по нашему, а можно было только ступать, как на ходулях. Зато у Жозефины туфля была как лодочка, совершенно прямая от пятки до пальцев, узенькая до невероятия и чуть ли не на шёлковой подошве» [12, с. 343].

Из письма С. В. Протопопову в феврале 1935 года можно увидеть, как эти наблюдения органично вошли в характеристику им ритма. Он пишет: «Не может быть вообще ритма. Ритм может быть только данного моторного (или трудового) движения» [12, с. 438]. Это утверждение поясняется им следующим образом: «По мере усложнения видов работы и общественных отношений усложнялись и типы, и роды ритма. Каждая эпоха создаёт свои ритмы. Передвижение римского легиона, пеших гуннов, пешего войска Карла V, пеших мушкетёров Людовика XIII, прусского войска Фридриха II, создавали различные ритмы передвижения» [Там же]. Продолжая развитие этой мысли, он замечает: «Хождение в латах, в деревянных сабо, на негнущейся подошве с французским каблуком, в шёлковой туфле императрицы Жозефины, в обуви с мягкой подошвой с каблуком, без каблука, босиком – различно организовало ритм движения» [Там же].

Обострённое внимание в письмах Б. Л. Яворского отмечается по отношению к **исполнительским средствам музыкальной выразительности, соотнесению их с теми жизненными обстоятельствами, которые могли способствовать их рождению**. Подтверждением данного тезиса могут служить, например, строки из письма С. В. Протопопову в январе 1935 года

с размышлениями о терминах *tenuto* и *sostenuto*. Они, как считает Болеслав Леопольдович, «были введены тогда, когда в моторную эпоху нужно было дать обозначение исполнения предшествующей эпохи барокко, а может быть, и ренессансной, когда люди ходили грузно, говорили *riena voce*, движением рассекали пространство (фехтование, верховая езда); когда руководящим инструментом был полнозвучный, тягучий орган» [12, с. 423].

Примерами, способными вдохновить музыкантов-педагогов на нахождение новых методических приёмов при обучении игре на музыкальных инструментах, являются аналогии Б. Л. Яворского **между исполнительскими приёмами и представлениями обучающихся об известных им примерах из жизни**. Приведём в качестве образца довольно обширный фрагмент из письма в августе 1939 года к подростку, осваивающему игру на скрипке и обратившемуся к нему за советом.

«Оба вопроса касаются с т и л я игры, то есть различных эпох в истории.

Паганини, Липинский, Берио, Изаи, Крейслер, Ауэр – все играли по-разному, и у каждого выходило хорошо, потому что их замысел требовал именно такого приёма; кто делал нажим на смычок пястью, кто предплечьем, кто плечом и даже иногда, для особых эффектов, тяжестью всего надплечья.

Другие, в частности виолончелист Казальс и за ним современные скрипачи, делают акцент ускорением движения смычка; ещё другие при игре “пиано” (Флеш) играют частью волоса, а на акцент быстро поворачивают смычок на весь волос и тотчас же опять сворачивают на правый бок.

При игре на весь смычок одни двигают только предплечьем, сгибая и вгибая запястье при крайних положениях

смычка; другие двигают плечом (держат его высоко как Тибо, и на картинках Паганини). Ты <...> должен уметь делать акценты всеми способами, играть на весь смычок различными способами. Ты, вероятно, видел, как пилоты управляют аэропланом, они прямо летят, и боком, и бредущим полётом, и мёртвые петли делают; садятся и на площадку, и на болото, и спрыгивают с парашютом. <...>

Когда подрастёшь, то прыгай с парашютом. Тогда ты поймёшь, что значит вести смычок. Не момент скачка, не момент приземления, а самый полёт через воздух, есть движение смычка» [12, с. 597–598].

Как видно из этого фрагмента, посредством аналогий Б. Л. Яворский создаёт объёмную картину-представление, которая в максимально концентрированном виде и в то же время в ясной и доступной подростку форме направляет его внимание на выявление общего и особенного в исполнительских приёмах выдающихся скрипачей и виолончелистов, на необходимость овладения всем многообразием таких приёмов для достижения мастерства в избранном им виде искусства, на процессуальность процесса интонирования.

Среди аналогий, которые музыкант-педагог может почерпнуть в эпистолярном наследии Яворского, есть целый ряд, введение которых в содержание занятий может помочь учащимся убедиться в том, что при восприятии музыкальных явлений возникают образные ассоциации, способные охарактеризовать их в совершенно новом, ранее не представляемом ими ракурсе. Одной из них является характеристика Б. Л. Яворским оркестровых групп в составе большого симфонического оркестра, который оформился в творчестве Г. Берлиоза: «Деревянные – это темперамент и быт, струнные –

эмоциональность, медные – волевое, ударные – моторность; их соединение даёт возможность выразить многообразие схем нашего общественного процесса...» [12, с. 385].

Ассоциативность мышления Б. Л. Яворского находит выражение в выявлении жизненных прообразов не только в музыке, но и в других видах искусства. Богатейший материал для музыкантов-педагогов представляют размышления Болеслава Леопольдовича о произведениях живописи, скульптуры, архитектуры, литературных произведениях и т.п. Их отличительной чертой является стремление раскрыть специфику каждого из искусств в воплощении жизненных истоков, проникнуть во «внутреннюю жизнь» (термин Б. Л. Яворского) каждого из видов, увидеть её не в статике, а в развитии. Специальное внимание он уделяет прослеживанию взаимосвязей между искусствами.

### Направленность ассоциативного мышления на постижение взаимосвязи музыки и других видов искусства

«Я всё думаю над тем, как бы найти больше аналогий между различными искусствами».

*Болеслав Леопольдович Яворский*  
[12, с. 497]

Из приведённого эпиграфа становится очевидным, что прослеживание аналогий между искусствами было для Болеслава Леопольдовича Яворского **одним из центральных направлений его научных изысканий**. Это высказывание относится к июлю 1935 года, но в опубликованном эпистолярном наследии выявление такого рода аналогий упоминалось неоднократно и до указанного времени. Наиболее последовательно и детализировано

он делится своими размышлениями в данном направлении с бывшим учеником, а по окончании обучения и ближайшим соратником – Сергеем Владимировичем Протопоповым. В переписке с ним отчётливо прослеживается ориентация на рассмотрение проблемы в двух аспектах. Во-первых, установление аналогий между разными искусствами, начиная от анализа отдельных музыкальных, литературных сочинений, произведений архитектуры, балета, живописи, скульптуры и т.д., до сравнения с этой точки зрения исторических стилей. Во-вторых, советы С. В. Протопопову, как композитору, по продумыванию вопроса о возможности обращения в своём творчестве к аналогиям с другими видами искусства при уточнении творческого замысла и его реализации.

Основополагающая мысль, которая многократно в различных формах выражения проводится в письмах Б. Л. Яворского своим музыкальным коллегам, заключается в том, что **синтеза искусств нет, но аналогии между ними необходимы для понимания специфики каждого искусства**. В наиболее развёрнутом виде убеждение о неправомерности говорить о синтезе искусств проводится в письме С. Н. Рязову в апреле 1937 года: «Каждое произведение каждого искусства имеет форму, но она специфична для каждого искусства и восприятие каждого искусства специфично, и поэтому не может быть “синтеза” искусств, так как у них разные спецификумы» [12, с. 568–569]. Таким образом специфика любого вида искусств, по мнению Б. Л. Яворского, заключается в его форме.

Для более полного понимания позиции Болеслава Леопольдовича необходимо принять во внимание трактовку им термина «форма» по отношению к художественному произведению и его

восприятию: «В данном художественном произведении есть только то содержание, которое выявлено его конструкцией, композицией и оформлением, т.е. их единством – формой. Вне формы есть только восприятие зрителя-слушателя; это восприятие и воспринимаемое составляют единство – форма художественного произведения и его восприятие данным лицом или в общем виде – данной эпохой, т.е. форма (опять-таки форма) данного восприятия» [Там же, с. 568].

Последующие рассуждения Б. Л. Яворского подтверждают его точку зрения на примере разных искусств, побуждают к **размышлениям об их специфике в контексте выявления взаимосвязи художественного произведения и его восприятия** на основе присущих им:

- объёмности – не объёмности;
- поверхностности – плоскостности;
- прозрачности – не прозрачности;
- протяжённости во времени;
- протяжённости в пространстве.

Некоторые из них привлекают своей новизной. При сопоставлении с широко применяемыми в музыкальном образовании сравнениями между особенностями художественно образной сферы и средств её воплощения в разных искусствах, они позволяют новым взглядом посмотреть на возможные аналогии между ними и их значимость для педагогики музыкального образования.

Таковы, к примеру, сравнения искусств на основе выявления присущих им объёмности и прозрачности. Музыка в этом контексте характеризуется не только как протяжённая во времени, но объёмная и прозрачная. Прозрачность музыки поясняется тем, что «восприятие организуется всем содержанием музыки, каждым её звуком, то, что от слушателя не заслонён ни один звук, – есть отличие музыки от других искусств,

её спецификум» [Там же]. В отличие от музыки скульптура по этим параметрам «не объёмна». Объёмна, как отмечает Б. Л. Яворский, «сама статуя, но не произведение искусства. Скульптура – поверхностна и протяжённа в пространстве, но не протяжённа во времени. Протяжён во времени процесс её восприятия. Зритель перемещается вокруг скульптуры, но не внутри неё, и её внутренность не используется искусством» [Там же].

В одном из сравнений музыки и архитектуры обращает на себя внимание различие в характеристиках Б. Л. Яворским последствий при несоответствии в этих искусствах формы произведения и его конструкции. Он отмечает, что в музыкальном произведении «его форма, упирается в слух человека» подобно тому, как «архитектурное произведение упирается в землю». При этом, если конструкция здания «неправильна, то она падает на землю, ломается, рассыпается. Если конструкция музыкального произведения не считается с возможностью организовать внутреннюю слуховую настройку, то слух им не организуется и оно гибнет. Если же его конструкция хороша, то оно дождётся слуха, который выдержит его упор и вызываемую им организованность» [12, с. 569–570, разрядка – Е. Н.].

В эпистолярном наследии Б. Л. Яворского акцентируется также мысль о необходимости учитывать **особенности взаимоотношения разных искусств**. В письме к С. В. Протопопову в марте 1935 года он отмечает: «Музыкальное искусство развивается и втягивает в свою орбиту все другие искусства, используя их для своих целей. Синтеза искусств не существует. Их синтез есть живой человек и его жизнь» [12, с. 443]. В тех случаях, когда «музыка сама используется

другим искусством, напр., драмой, кино, то она перестаёт быть искусством. Она становится и з о б р а з и т е л ь н ы м а к с е с с у а р о м» [Там же].

Неоднократно в своих письмах Болеслав Леопольдович подчёркивал необходимость обширных знаний в области различных искусств для музыканта-профессионала. Эта мысль в лаконичной и вместе с тем в достаточно ёмкой по содержанию форме представлена в письме С. Н. Рязову в апреле 1937 года: «Нельзя мыслить в области музыки, не обладая хотя бы схематичным мышлением в области архитектуры, скульптуры, живописи, мозаики, поэзии, прозы, балета и танцев. Все искусства имеют общие термины, и **только тогда можно понимать термин, когда ясно его применение в каждом из этих искусств**» [12, с. 567–568, курсив – Е. Н.].

Таким образом установление аналогий между искусствами, по мнению Б. Л. Яворского, возможно через рассмотрение фундаментальных категорий применительно к каждому из них [12, с. 522]. В эпистолярном наследии данной проблеме уделено особое внимание. О его рассуждениях в этом направлении можно судить по приводимому далее фрагменту из письма С. В. Протопопову в феврале 1935 года, в котором даётся сравнение произведений скульптуры, живописи, балета, музыки и архитектуры. Ввиду большого по объёму материала, приведены его характеристики только нескольких искусств. Несмотря на такое ограничение, в своей совокупности они довольно ясно раскрывают присущую автору логику.

Предваряя результаты своего наблюдения, Болеслав Леопольдович обозначает исследовательский ракурс сопоставления произведений: «Ритм соотношения энергий в самом движении» [12, с. 438].

«Скульптура передаёт один временной момент в трёхмерном пространстве этого движения. Единство всестороннего восприятия всего скульптурного произведения в его объёмном целом создаётся внутренним постижением на основании многократного многостороннего восприятия.

Живопись передаёт один временной момент в пространстве этого движения, проектированный на плоскость (два измерения), созерцаемый с одной данной точки, в объёмном пространстве (трёх измерений), определяемой самой конструкцией живописного изображения. <...>

Музыкальное произведение передаёт это целое во временной протяжённости в увеличенном или уменьшённом временном масштабе. Воспринимается связно последовательно во времени. Единство целого создаётся внутренним постижением, как результат сопоставления всей протяжённости воспринятого» [Там же, с. 438–439].

Завершается сопоставление указанием на то, что «единство целого и есть ритм самого художественного произведения, ритм его творческого задания» [Там же, с. 439].

Эпистолярное наследие Б. Л. Яворского изобилует примерами подобного рассмотрения художественных произведений в различных видах искусства. И в каждом анализе внимание сосредоточено на выявлении особенностей проявления в них движения.

Продумывая вопрос о соотношении в художественном произведении движения и сопротивления, Болеслав Леопольдович приводит в письме С. В. Протопопову в феврале 1935 года целый ряд музыкальных сочинений, отличающихся в этом отношении. «Есть движение и организованное сопротивление – Шопен Этюд a-moll op. 25 № 11 и op. 10 № 2

a-moll, есть движение и редко встречающееся, но мощное сопротивление – Шопен Этюд h-moll op. 25 № 10 октавный, есть движение и трение как постоянное сопротивление в самом процессе движения – Шопен Этюд c-moll op. 25 № 12, постоянное движение в обеих руках и Первый прелюд Баха C-dur» [12, с. 433].

Аналогичные явления Болеслав Леопольдович прослеживает и в других видах искусства, анализируя в них характер движения. Так, например, он неоднократно обращается в письмах С. В. Протопопову к своим впечатлениям от картины Леонардо да Винчи «Тайная вечеря». В июле 1935 года он пишет: «Удивительно, как это никто не может увидеть, что в “Вечере” Леонардо самое замечательное это – конструктивное построение, единство противоречия могучего движения слева направо одиннадцати человек и противоречиего движения одного справа налево; в этом напряжённом столкновении движений вся мощь этой картины» [12, с. 494]. Возвращаясь в августе к описанию своего впечатления от увиденного и характеризуя её уже в другом ракурсе, он замечает: «Леонардо, когда приступил к “Вечере”, то ... представил её себе как часть то[го] целого – всей трапезной, – в состав (и небольшой) [которого] она входит, и задался целью – увеличить пространство трапезной до горизонта. Вот это гений, это конструктивный замысел, это творчество, организующее пространство» [12, с. 504].

Специального внимания заслуживает образность и доступность предлагаемых Б. Л. Яворским *методических приёмов, основанных на пробуждении у обучающихся ассоциаций между музыкой и другими искусствами в процессе освоения какого-либо технического приёма.*

Таково, к примеру, красочное сравнение в письме С. В. Протопопову в мае 1938 года игровых движений в фортепианной игре с мазками живописца: «М а з о к кисти живописца аналогичен ладовому моменту в соединении с соответствующим ему движением руки на клавиатуре. Мазок вверх, или вниз, или вбок, удар кистью, укол кистью, мазок пальцем, основанием ладони – это всё конструктивные осуществления творческого замысла, а не “техническая беглость”, не зависящая от замысла, от сюжета, от эпохи, от стиля. Пуанты Сегонтини, прямые Делакруа, запятые импрессионистов и т[ому] подобное применение кисти – это всё стилевые приёмы» [12, с. 594]. Убедительным наставлением Б. Л. Яворский заканчивает это послание: «Вытравливай жёстко всю механистичность, всю оторванность средств выполнения от творческого задания» [Там же].

### Заключение

«Чтобы учить других, надо делать самому, чтобы вести за собой других, надо не задавать уроки, а учить на живом деле живой музыки, живого слова».

*Болеслав Леопольдович Яворский*  
[12, с. 309]

Эта мысль, высказанная Б. Л. Яворским в письме к Н. Я. Брюсовой в июне 1919 года, в той или иной форме выражения прослеживается в целом ряде документов, включённых в его опубликованное эпистолярное наследие. Представляется, что это обусловлено направленностью всей его творческой деятельности, в том числе и педагогической, на глубинное проникновение в природу музыкального искусства, выявление её процессуальности, прослеживание в историческом

процессе возникновения, развития и апогея музыкальных средств, что невозможно без соответствующей слуховой настройки, развитого музыкального мышления, выявления аналогий между музыкой и жизнью, музыкой и другими видами искусства.

Именно «деятельность под умным руководством» является лучшим профессором, – пишет он в мае 1904 года Н. Я. Брюсовой, – в то время как «деятельность без руководства будет самообразованием при случайной помощи посторонних лиц; умное руководство без деятельности будет только предисловием» [12, с. 250]. По прочтении его писем, думается не будет ошибочным утверждать, что деятельность под умным руководством должна включать творческие задания, направленные на постижение процессуальности природы музыкального искусства на всех его уровнях, начиная от мельчайшего сопряжения в интонации двух звуков, до апогея его исторического развития. И одним из основных методов, которым для этого предстоит овладеть, является метод аналогий.

Жанр статьи не позволяет более глубоко и полно представить рассматриваемый аспект проблемы. Намечены лишь некоторые контуры её изучения. Но даже те примеры, которые приведены, могут стать стимулами для детального ознакомления музыкантов-педагогов с музыкальными и музыкально-педагогическими воззрениями Яворского, способствовать рождению новых подходов к определению содержания и организации музыкального образования. Имеется в виду обращение к методу аналогий не столько с целью рассмотрения *музыки в её связи с жизнью*, что столь часто встречается в рассуждениях о ней, а как *неотъемлемой составляющей жизни; не её синтезу с другими искусствами, а выявлению*

**специфики каждого из них и характера их взаимодействия.**

Метод аналогий, выступая в качестве метаметода в педагогической и исследовательской деятельности Б. Л. Яворского, находит своё отражение и в подходах музыканта-педагога к реализации в своём творчестве всех других методов. Выявление особенностей их трактовки требует специального изучения и является перспективным направлением дальнейших исследований его музыкальных и музыкально-педагогических воззрений.

Опубликованное эпистолярное наследие Б. Л. Яворского вбирает в себя письма, главным образом, к близким ему людям. И к кому бы они ни были адресованы, их отличает искренность с присущей ей откровенностью, чистосердечностью, открытостью, ярко выраженной эмоциональностью, стремлением поделиться

своими мыслями, многие из которых выйдут далеко за рамки общепризнанных представлений. Таково и приводимое им в письме С. В. Протопопову в октябре 1935 года размышление о понятии «искренность», происхождение которого, по его мнению, идёт «от слова “искра”, а искра высекается и является проявлением большой активной энергии, которая каждый раз должна возникнуть, т.е. быть новой» [12, с. 524]. Этим высказыванием он заканчивает письмо с раскрытием своей позиции о творчестве Виктора Гюго, Шопена, Листа, но оно правомерно и по отношению к деятельности самого Болеслава Леопольдовича. Искрой в данном случае может стать знакомство с эпистолярным наследием Б. Л. Яворского, которое станет стимулом для последующей интерпретации его аналогий музыкантами-педагогами в своей практической деятельности.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Арановский М. Г. Теоретическая концепция Б. Л. Яворского // Искусство музыки: теория и история, 2012, № 6. С. 41–60.
2. Берченко Р. Э. В поисках утраченного смысла: Болеслав Леопольдович Яворский о «Хорошо темперированном клавире». М.: Классика–XXI, 2005. 372 с.
3. Консон Г. Р. Учение об интонации Болеслава Яворского. URL: gnesin-academy.ru (дата обращения: 02.08.2022).
4. Куземина Л. А. Исполнительская эстетика Б. Л. Яворского. М.: Композитор, 2000. 110 с.
5. Кулапина О. И. Трактовка категории стиля в эпистолярном наследии Б. Л. Яворского (из переписки с С. В. Протопоповым) // Культурное наследие в исторической оценке, 2014, № 4(17). С. 31–34.
6. Рыжкин И. Я. Теория ладового ритма (Б. Яворский) // Очерки по истории теоретического музыкознания. Вып. 2. М.: Музгиз, 1939. С. 105–205.
7. Михайлов А. В. Болеслав Леопольдович Яворский по его письмам // Наследие Б. Л. Яворского. К 120-летию со дня рождения / ред.-сост. Г. П. Сахарова. М.: Государственный центральный музей музыкальной культуры им. М. И. Глинки, 1997. С. 89–138.
8. Морозова С. Н. Музыкально-творческое развитие детей в педагогическом наследии Б. Л. Яворского: дисс. ... канд. педагогических наук: 13.00.02. Москва, 1981. 192 с.
9. Носина В. Б. Символика музыки И. С. Баха. Междунар. курсы высш. худож. мастерства пианистов памяти С. В. Рахманинова. Тамбов: [б. и.], 1993. 103 с.

10. Файн Я. Н. Феномен тяготения в музыкально-теоретической концепции Б. Яворского: сущность и исторический контекст: автореферат дисс. ... кандидата искусствоведения. 17.00.02. Новосибирск, 2007. 24 с.
11. Проблемы художественного творчества: сборник статей по материалам Всероссийских научных чтений, посвящённых Б. Л. Яворскому, 27–28 ноября 2018 г. / отв. ред. И. В. Полозова. Саратов: ФГБОУ ВО «Саратовская гос. консерватория им. Л. В. Собинова», 2018. 290 с.
12. Яворский Б. Л. Письма // Б. Яворский. Статьи. Воспоминания. Переписка. Т. 1. Второе изд-е, исправленное и дополненное / ред.-сост. И. С. Рабинович. Общая редакция Д. Шостаковича. М.: Советский композитор, 1972. С. 249–610.
13. Одоевский В. Ф. Музыкально-литературное наследие / общ. ред., вступ. статья и примеч. Г. Б. Бернандта. М.: Музгиз, 1956. 723 с.
14. Авербух Л. А. Хронограф жизни и деятельности Б. Л. Яворского // Б. Яворский. Статьи. Воспоминания. Переписка. Т. 1. Второе изд-е, исправленное и дополненное / ред.-сост. И. С. Рабинович. Общая редакция Д. Шостаковича. М.: Советский композитор, 1972. С. 611–661.

*Поступила 15.06.2022; принята к публикации 22.08.2022.*

*Об авторе:*

**Николаева Елена Владимировна**, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина Института изящных искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) (улица Малая Пироговская, 1, строение 1, Москва, Российская Федерация, 119435), доктор педагогических наук, профессор, elen.nikolaeva@gmail.com

*Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Aranovsky M. G. Teoreticheskaya koncepciya B. L. Yavorskogo [Theoretical Concept of B. L. Yavorsky]. *Iskusstvo muzyki: teoriya i istoriya* [The Art of Music: Theory and History], 2012, no. 6, pp. 41–60 (in Russian).
2. Berchenko R. E. *V poiskakh utrachennogo smysla: Boleslav Leopoldovich Yavorsky o "Khorosho temperirovannom klavire"* [In Search of the Lost Meaning: Boleslav Leopoldovich Yavorsky on "Well-tempered clavir"]. Moscow: Publishing House "Classics XXI", 2005. 372 p. (in Russian).
3. Conson G. R. *Uchenie ob intonatsii Boleslava Yavorskogo* [The Doctrine of Intonation by Boleslav Yavorsky]. Available at: gnesin-academy.ru (accessed: 02.08.2022) (in Russian).
4. Kuzemina L. A. *Ispolnitel'skaya estetika B. L. Yavorskogo* [Performing Aesthetics of B. L. Yavorsky]. Moscow: Publishing House "Composer", 2000. 110 p. (in Russian).
5. Kulapina O. I. Traktovka kategorii stilya v epistolyarnom nasledii B. L. Yavorskogo (iz perepiski s S. V. Protopopovym) [Interpretation of the Category of Style in the Epistolary Heritage of B. L. Yavorsky (from Correspondence with S. V. Protopopov)]. *Kul'turnoe nasledie v istoricheskoy otsenke* [Cultural Heritage in Historical Assessment], 2014, no. 4(17), pp. 31–34 (in Russian).

6. Ryzhkin I. Ya. *Teoriya ladovogo ritma* (B. Yavorsky) [Theory of Fret Rhythm (B. Yavorsky)]. *Ocherki po istorii teoreticheskogo muzykoznanija* [Essays on the History of Theoretical Musicology]. Issue 2. Moscow: State Publishing House “Muzgiz”, 1939, pp. 105–205 (in Russian).
7. Mikhailov A. V. *Boleslav Leopoldovich Yavorsky po ego pis'mam* [Boleslav Leopoldovich Yavorsky According to his Letters]. *Nasledie B. L. Yavorskogo. K 120-letiyu so dnya rozhdeniya* [Heritage of B. L. Yavorsky. To the 120<sup>th</sup> Anniversary of his Birth]. Ed.-comp. G. P. Sakharov. Moscow: State Central Museum of Musical Culture named after M. I. Glinka, 1997, pp. 89–138 (in Russian).
8. Morozova S. N. *Muzykal'no-tvorcheskoe razvitie detej v pedagogicheskom nasledii B. L. Yavorskogo* [Musical and Creative Development of Children in the Pedagogical Heritage of B. L. Yavorsky]. PhD Thesis (Pedagogy). Moscow, 1981. 192 p. (in Russian).
9. Nosina V. B. *Simvolika muzyki I. S. Bakha* [The Symbolism of J. S. Bach's Music]. International Higher Courses of the Mastery of Pianists in Memory of S. V. Rachmaninov. Tambov: [sine ed.], 1993. 103 p. (in Russian).
10. Fine Ya. N. *Fenomen tyagoteniya v muzykal'no-teoreticheskoy kontseptsii B. Yavorskogo: sushchnost' i istoricheskij kontekst* [The Phenomenon of Gravitation in the Musical-Theoretical Concept of B. Yavorsky: The Essence and Historical Context]. Extended abstract of the PhD Thesis (Art History). Novosibirsk, 2007. 24 p. (in Russian).
11. *Problemy khudozhestvennogo tvorchestva* [Problems of Artistic Creativity]. Collection of Articles Based on the Materials of the All-Russian Scientific Readings Dedicated to B. L. Yavorsky, November 27–28, 2018. Ed. by I. V. Polozov. Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, 2018. 290 p. (in Russian).
12. Yavorsky B. L. *Letters. B. Yavorsky. Articles. Memories. Correspondence*. Vol. 1. Second edition, corrected and supplemented. Ed.-comp. I. S. Rabinovich. General edition of D. Shostakovich. Moscow: State Publishing House “Soviet Composer”, 1972, pp. 249–610 (in Russian).
13. Odoevsky V. F. *Muzykal'no-literaturnoe nasledie* [Musical and Literary Heritage]. General ed., intro. article and note by G. B. Bernandt. Moscow: State Publishing House “Muzgiz”, 1956. 723 p. (in Russian).
14. Averbukh L. A. *Khronograf zhizni i deyatel'nosti B. L. Yavorskogo* [Chronograph of the Life and Work of B. L. Yavorsky]. *B. Yavorsky. Articles. Memories. Correspondence*. Vol. 1. Second edition, corrected and supplemented. Ed.-comp. I. S. Rabinovich. General edition of D. Shostakovich. Moscow: State Publishing House “Soviet Composer”, 1972, pp. 611–661 (in Russian).

*Submitted 15.06.2022; revised 22.08.2022.*

*About the author:*

**Elena V. Nikolaeva**, Professor at the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin of Fine Art Institute of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, elen.nikolaeva@gmail.com

*The author has read and approved the final manuscript.*

# МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ

**Ю. С. Овчинникова\***,

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

**Аннотация.** Одним из критериев оценки педагогической работы в условиях поликультурной парадигмы современного образования становится готовность и способность обучающихся эффективно взаимодействовать с представителями разных культур. Анализ подходов к типологии и содержанию моделей межкультурной компетентности в зарубежных и отечественных исследованиях показал отсутствие концепций, связанных с творческой составляющей этого комплексного феномена, которую можно развивать средствами традиционной музыки народов мира. В рамках статьи к научному обсуждению предлагается авторская музыкально-ориентированная модель межкультурной компетентности. Теоретическую основу составили музыкально-культурологический, психолого-антропологический и субъектно-деятельностный подходы. В качестве видимых результатов комплексного образовательного опыта, полученного в результате реализации музыкально-ориентированной модели, выступают следующие компоненты: индивидуально-личностный, эмоционально-ценностный, мотивационный, поведенческий, метакогнитивный и когнитивный. Теоретико-методологические положения авторской модели могут служить основой не только для развития межкультурной компетентности обучающихся в музыкальном и высшем профессиональном образовании, но и для разработки аналогичных моделей в сфере других видов художественного творчества.

27

**Ключевые слова:** современное образование, культурология, межкультурная компетентность, музыкально-ориентированная модель, музыкально-психологическая антропология, субъектно-деятельностный подход, психология переживания, традиционная музыка народов мира, музыкальные культуры мира, интонационный запас личности.

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



**Благодарности.** Выражаю благодарность доктору педагогических наук, профессору Е. В. Николаевой и доктору педагогических наук, доктору психологических наук, профессору А. В. Тороповой за ценные идеи и замечания, которые помогли автору в проведении данного исследования. Особая благодарность – кандидату психологических наук Н. В. Ткаченко за дружескую поддержку, помощь, открытие новых смыслов и горизонтов на научном поприще.

**Для цитирования:** Ю. С. Овчинникова. Межкультурная компетентность в современном образовании: опыт построения музыкально-ориентированной модели // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 3. С. 27–44. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-27-44.

*Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».*

DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-27-44

## INTERCULTURAL COMPETENCE IN MODERN EDUCATION: EXPERIENCE OF BUILDING A MUSIC-ORIENTATED MODEL

**Yulia S. Ovchinnikova\***,

Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russian Federation, 119991

28

**Abstract.** The important criteria for evaluating of pedagogical work in the conditions of the multicultural education is the willingness and ability of students to interact effectively with representatives of different cultures. Analysis of various approaches to the typology and content of intercultural competence models in foreign and Russian studies showed the lack of concepts related to the creative component of this complex phenomenon, which can be developed by means of world music. The author proposes for scientific discussion her music-orientated model of intercultural competence. Music and culture studies approach, musical and psychological anthropology and subject-activity approach serve as the theoretical basis of the model. The visible results of the complex educational experience within the framework of the music-orientated model are the following components: individual-personal, emotional-value, motivational, behavioral, metacognitive and cognitive. The theoretical and methodological positions of the author's model can serve as basis not only for the development of intercultural competence of students in music and higher professional education, but also for the development of similar models in the field of other arts.

---

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

**Keywords:** modern education, culture studies, intercultural competence, music-orientated model, music and psychological anthropology, subject-activity approach, psychology of experiencing, traditional music of peoples of the world, musical cultures of the world, intonational capacity.

**Acknowledgments:** The author expresses her thanks to Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Elena V. Nikolaeva and to Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor Alla V. Toropova for their valuable ideas that helped so much in this research. The author expresses her special thanks to PhD (Psychology) Natalya V. Tkachenko for her support, help and opening new horizons in science.

**For citation:** Ovchinnikova Yu. S. Intercultural Competence in Modern Education: Experience of Building a Music-Orientated Model. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2022, vol. 10, no. 3, pp. 27–44 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-27-44.

*This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University "Preservation of the World Cultural and Historical Heritage".*

### **Межкультурная компетентность в парадигме поликультурного образования**

Процессы глобализации и интеграции человечества, рост культурного многообразия, возрождение этнических и религиозных культур, усиление массовых миграций обуславливают рост исследований в области теории и практики межкультурной коммуникации. Воспитание готовности к межкультурному диалогу в духе уважения, принятия и понимания других культур решается в рамках поликультурного образования как педагогической парадигмы XXI века [1]. Сущностную специфику поликультурного образования определяет сопряжение в содержании, методах и организационных формах нескольких культурных традиций, а также направленность на принятие обучающимися явлений культурного многообразия как общественной нормы и

личностной ценности, на присвоение ими образов культуры и человека как результатов творческого межкультурного взаимообогащения [2, с. 3].

Одним из критериев оценки педагогической работы в контексте поликультурного образования является межкультурная компетентность (МКК) обучающихся, под которой в широком смысле понимают комплексный феномен, включающий различные измерения личности, необходимые для эффективного взаимодействия с представителями других культур [3, с. 23]. Несмотря на актуальность и востребованность поликультурных технологий, по мнению А. Н. Джуринского, «проблематика поликультурного образования в России пока решается преимущественно в теоретическом плане» [4, с. 13]. Важную роль в практической реализации идей поликультурного образования могут играть музыкально-ориентированные технологии, направленные на

развитие межкультурной компетентности обучающихся.

### Типология моделей межкультурной компетентности в зарубежных и отечественных исследованиях

На сегодняшний день в зарубежной и отечественной науке существует множество концепций и моделей межкультурной компетентности. Среди подходов к их классификации можно выделить, как минимум, четыре: *первый подход* сфокусирован на исследовании внешних структурных характеристик, отношений между компонентами модели, направленности задач, решаемых в рамках модели; *второй подход* – на основе теорий межкультурной коммуникации, лежащих в обосновании моделей; *третий* – на основе личностных феноменов, определяющих содержание ключевых компонентов модели [3, с. 30–53]; *четвёртый* – на эмпирических моделях, предлагающих различные психодиагностические методики измерения [5].

*Первый подход* отражён в типологии моделей, разработанной Б. Спитсбергом и Г. Чангноном: 1 – *композиционные модели*, раскрывающие структурные характеристики межкультурной компетентности (когнитивный, мотивационный, поведенческий и другие компоненты); 2 – *координативные модели*, рассматривающие отношения между компонентами; 3 – *динамические (процессуальные) модели*, направленные на исследование специфики развития данного феномена; 4 – *адаптационные модели* (в фокусе исследования находятся процессы адаптации мигрантов); 5 – *каузальные модели* (описывающие причинно-следственные связи внутренних переменных) [6].

*Второй подход*, разработанный Г. У. Солдатовой и Л. А. Шайгеровой,

представляет классификацию теорий, которые лежат в основе моделей межкультурной компетентности: *теории, фокусирующиеся на процессе её развития; на идентичности; на адаптации; на результате межкультурной коммуникации; интегративные теории* [7].

*Третий подход*, раскрывающий специфику межкультурной компетентности на основе личностных феноменов, определяющих содержание ключевых компонентов модели, отражён в исследованиях К. Леунга и его коллег, которые предложили разделить все разработанные на сегодняшний день концепции в зависимости от того, какие феномены они исследуют: *модели, фокусирующиеся на межкультурных чертах* (особенностях личности, которые определяют стабильные паттерны межкультурного поведения); на установках и особенностях мировоззрения (сквозь призму которых индивид воспринимает другие культуры); на *способностях личности* (обуславливающих эффективность в межкультурных взаимодействиях); *смешанные модели*, соединяющие три исследовательские фокусировки [8].

*Четвёртый подход*, представленный в исследованиях О. Е. Хухлаева и его коллег, выделяет два базовых принципа, на основе которых выстроены эмпирические модели большинства опросников: предметно-ориентированный (оценивает или межкультурные черты характера, или межкультурные особенности мировоззрения, или межкультурные возможности) и смешанный, где МКК предстаёт как многокомпонентное понятие, сочетающее два или три блока факторов [5].

Рассмотренные подходы систематизируют исследования в области коммуникативистики на основании разных принципов и дают возможность взглянуть на проблему сквозь призму всевозможных

фокусировок. При этом единого общепризнанного мнения о том, что определяет эффективность межкультурного взаимодействия, на сегодняшний день нет. Кроме того, в изучении обозначенных подходов мы не обнаружили концепций и моделей, связанных с творческой составляющей межкультурной компетентности и, в частности, рассматривающих этот феномен в контексте музыкальных антропологических практик. Между тем эффективная коммуникация предполагает целостную творческую работу, протекающую на разных уровнях (эмоциональном, рефлексивном, коммуникативно-выразительном, личностном), вовлекающую намерение вступить в творческое соприкосновение и созвучие с Другим, умение «входить» в общее коммуникативное поле, соприступать в нём, вести диалог, гибко со-настраиваться с инаковостью другого, сохраняя свою индивидуальность и творческую вариативность в условиях заданных параметров. Творческий подход к межкультурной коммуникации может «вооружить» личность такими чертами, как открытость новому, гибкость в живом поиске, «нащупывании» новых ракурсов, смыслов и точек соприкосновения, когда прежние представления и алгоритмы взаимодействия не срабатывают.

Поэтому наряду с актуальными контекстами осмысления феномена межкультурной компетентности, такими, как идентификация личности, адаптация мигрантов и другими, широко представленными у разных исследователей, не менее важным представляется межкультурный диалог посредством музыкального творчества. Феномен освоения музыкального многоязычия мира представителями разных стран был выявлен автором в качестве тенденции развития мировой культуры, обозначившейся со второй половины XX века и наблюдающейся по сей день

как в России, так и в других странах Востока и Запада [9; 10; 11]. Осмысление тенденций межкультурного диалога в мировой музыкальной культуре на рубеже XX–XXI веков, а также 16-летнего опыта автора в области эмпирических и теоретических исследований традиционных музыкальных культур, творческого музыкального взаимодействия с представителями разных этнокультурных традиций, освоения музыкальных инструментов разных стран и преподавания дисциплины «Традиционная музыка в культуре народов мира» в МГУ имени М. В. Ломоносова (2007–2022) и ЕГУ имени И. А. Бунина (2011–2014), послужило основой для разработки музыкально-ориентированной модели межкультурной компетентности.

#### **Теоретические основы музыкально-ориентированной модели межкультурной компетентности**

Сохранение психологической устойчивости личности в условиях динамичного, непредсказуемого, непрерывно меняющегося мира составляет одну из актуальных задач современного образования. Развитие самопознания, рефлексии, авторства, работа со смыслами, обретение опыта самотрансформации личности становятся необходимыми условиями реализации образовательных целей, в том числе в области развития межкультурной компетентности. Одним из ярких способов обращения к самопознанию в контексте постижения культурного многообразия мира является творческий музыкальный опыт [12]. Организованный на основе трансформационных механизмов традиционных культур [13], музыкальный опыт рассматривается нами как антропологическая практика, представляющая собой «направленные трансформации, которые

определяются некоторой заданной общепсихологической целью» [14, с. 81].

Теоретической основой исследования трансформационных механизмов музыкальных антропопрактик в традиционных культурах и разработки на их основе музыкально-ориентированной модели межкультурной компетентности для нас послужили: культурологический (на основе музыкальной культурологии) [15], антропологический (в контексте музыкально-психологической антропологии) [16] и субъектно-деятельностный (в психологии образования) подходы [17; 18].

В отличие от узко-музыковедческого, *культурологический подход* к развитию межкультурной компетентности средствами традиционной музыки народов мира, позволяет рассматривать музыкальные явления в контексте этнической и национальной культур, во взаимосвязи со спецификой локального звукового ландшафта, традиционными ценностями, мифологией, культурной, языковой и звуковой картинами мира, особенностями менталитета, этноистории и другими аспектами [15].

Главной целью *антропологического подхода* в музыкально-педагогическом образовании выступает познание человека в контексте культуры, исследование ментальностей различных этнических, социальных или конфессиональных групп, воплощённых в музыкальных феноменах, обнаружение смысла явлений музыкальной культуры как хранилища жизненно значимых переживаний, выражающих опыт состояний «Я (мы) в контексте реальности» [16, с. 415] и интонированных музыкой разных времён и этносов. Опора на музыкально-психологическую антропологию в разработке музыкально-ориентированной модели межкультурной компетентности позволяет соединить универсальные и этноспеци-

фические музыкально-психологические феномены с уникальными переживаниями личности, с её внутренним опытом проживания своего жизненного пути. Основными понятиями, позволяющими осмыслить спектр обозначенных проблем, выступают: интонирующая природа психики, интонирующее сознание и его этнокультурные облики, интонируемое переживание. Осмысление межкультурной компетентности с учётом этих категорий позволяет работать не только с когнитивными, мотивационными, поведенческими компонентами, но и с такими феноменами внутренней жизни, как переживание и жизненный смысл.

*Субъектно-деятельностный подход* в психологии образования позволяет осмыслить развитие межкультурной компетентности обучающихся не как процесс формирования неких знаний – умений – навыков в узкой предметной области, а как «самостроительство» личности в процессе музыкально-культурологической деятельности: «субъект в своих деяниях, в актах творческой самостоятельности не только обнаруживается и проявляется; но в них создается и определяется» [17, с. 438]. Деятельностный ракурс организации поликультурно-ориентированной педагогической системы позволяет осмыслить и применить психологию переживания в качестве основного инструмента музыкально-образовательной работы.

Трансформационная функция переживания наиболее полно раскрывается в понимающей психотерапии Ф. Е. Василюка, который разработал концепцию и психотехнику переживания, понимаемого как деятельность по перестройке внутреннего мира, направленную на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, целью которой является повышение осмысленности

жизни [18, с. 30]. Переживание-деятельность как процесс смыслопорождения, по Ф. Е. Василюку, актуализируется в условиях критических жизненных ситуаций невозможности реализовывать внутренние вызовы. В качестве таких ситуаций в образовательном пространстве может рассматриваться опыт преодоления трудностей в процессе межкультурной коммуникации, как на уровне общения с представителями других этнических традиций, так и на уровне восприятия инокультурных художественных (в том числе музыкальных) феноменов. Для преодоления своего рода «разрыва» жизни, понимания, восприятия в условиях взаимодействия с Другим, необходима определённая внутренняя работа, связанная с порождением внутреннего смысла: «Именно эта общая идея производства смысла позволяет говорить о переживании как о продуктивном процессе» [18, с. 16].

Для исследования творческого музыкального опыта как диалога с инокультурными музыкальными феноменами особую важность представляет категория интонирования, которая в трудах А. В. Тороповой выступает в качестве единицы анализа динамических проявлений потока переживания: «Наблюдаемым феноменом знаковой функции переживания..., отражающим сущность переживания как актуального, так и отсроченного, является ряд видимых, слышимых и ощущаемых знаков-интоном, то есть феномен интонирования» [19, с. 81]. Каким образом переживание, интонированное в процессе музыкального опыта, связано с жизнью и с дальнейшим поведением в других ситуациях межкультурного взаимодействия? Исследования показали, что интонация, как способ символизации смысла переживания, «может быть отнесена не только к музыке, но и к жесту, слову, образу, то есть “знаку” реальности. Именно

поэтому... в природе музыкального символа присутствует синкретичное единство с другими интонами сознания – движением, визуальными знаками, вербальной речью. Они образуют единую знаковую реальность, распадаясь в культуре на отдельные формы интонирования: пластические, статические, звуковые» [20, с. 175–176]. Кроме того, феномен интонирования позволяет не только выразить переживания, разделив их с другими, но и отождествиться с Другим как субъектом переживаний. В таком случае интонирование своего переживания и соинтонирование с Другим будут выступать каналами идентификации и закрепления идентичности [21, с. 93], которые позволяют личности обрести новые качества. Иными словами, создавая условия для продуктивной работы переживания посредством музыкального опыта, мы воздействуем на единую смысловую реальность внутреннего мира человека, которая может проявляться в других жизненных контекстах и формах интонирования – вербальных, невербальных и др. Обобщая вышеизложенное, мы можем говорить о двух типах интонируемого переживания в условиях образовательного музыкального опыта:

- со-переживание как внутренняя творческая деятельность личности, протекающая в разных формах, характеризующаяся качествами доверия, сопричастности, соприсутствия и направленная на вслушивание и выявление этноспецифического интонируемого смысла, заключённого в инокультурном музыкальном феномене;
- переживание как психическая деятельность личности по созиданию и обретению личностного смысла в результате эмоционально-ценностного восприятия и понимания инокультурного музыкального феномена.

Создание музыкально-ориентированных технологий для актуализации и интегративного взаимодействия этих двух типов интонируемого переживания может позволить продвинуться в развитии у обучающихся самопознания, саморефлексии и эмпатии как основы для понимания Другого в контексте межкультурной коммуникации.

### **Музыкально-ориентированная модель межкультурной компетентности: содержание и структура**

Обобщая теоретические рассуждения, сформулируем основные тезисы, характеризующие сущность и структуру музыкально-ориентированной модели межкультурной компетентности.

1. *Одной из форм эффективной межкультурной коммуникации является творчество*, под которым мы понимаем свободное порождение и воплощение собственных замыслов [22, с. 30] на основе ценностно значимых переживаний.

2. Компаративные исследования этномызыкальных традиций позволили выявить особый вид творчества, который мы назвали «МироТворчеством», определив его как *свободное порождение и воплощение собственных замыслов на основе соинтонирования с Миром* [23]. А. А. Мелик-Пашаев описывает по-своему этот феномен, называя его эстетическим отношением к действительности, в основе которого лежит переживание своего бытийного единства и родства с Миром [22, с. 62] (в нашем случае – с Другим как представителем иной культуры). Соинтонирование предстаёт как интонационно-звуковое, тактильно-двигательное, эмоционально-чувственное, образно-смысловое выражение процесса сопереживания Другого (человека, людей, продуктов творчества, образов, идей и др.).

3. *Творчество в соинтонировании с Миром (или с Другим как представителем другой культуры):*

- *выступает механизмом, обеспечивающим в той или иной степени интеграцию опыта Другого (другой культуры и её представителей) в собственной творческой самостоятельности*, что позволяет развить один из ключевых аспектов поликультурного образования, связанный с пониманием личности как субъекта культуры, способного в процессе образования сопрягать и соединять разные традиции, интегрировать разные культурные пласты и смыслы [24];

- *может развиваться на основе музыкального опыта и быть применено в других контекстах межкультурной коммуникации.*

4. *Творчество в соинтонировании с Другим предполагает следующие аспекты реализации.*

4.1. «Раскрытие» в себе творческого начала через *обретение собственного опыта творчества*, который создаёт во внутреннем мире новообразование как некий «орган» для понимания плодов творчества Другого.

4.2. *Обретение опыта самопознания* (в аспекте самонаблюдения, понимания себя, распознавания своих эмоций, чувств, действий, внутренних процессов, возможностей, ограничений) как *психологического фундамента для познания и принятия Другого.*

4.3. *Обретение опыта расширения собственного интонационного запаса* (смыслов, интонируемых человеком в контексте культуры), что создаёт основу для *восприятия* (слышания, видения, чувствования) и *понимания Другого* [25]. Как отмечал И. И. Земцовский, встреча культур – это «встреча различных слышаний», поэтому в жизни, как и в музыке мы зачастую воспринимаем в Другом то,

что есть в нас самих; развивая слух, мы развиваем и создаём нашу личность [26, с. 9]. Поэтому объём интонационного запаса личности (а интонация «есть прямое воплощение смысловой энергии» [27, с. 200]), определяет возможности нашего восприятия Другого и интонируемых им смыслов.

4.4. *Обретение опыта переживания* (как деятельности по перестройке внутреннего мира в процессе творческого межкультурного взаимодействия в музыкальном опыте) и *со-переживания* (как деятельности, осуществляемой на основе доверия, сопричастности и соприсутствия, направленной на выявление интонируемого смысла инокультурного музыкального феномена), что *актуализирует внутренние возможности для развития межкультурной эмпатии и понимания Другого* (другой культуры).

4.5. *Обретение опыта успешного межкультурного взаимодействия на основе творчества* (на примере индивидуальной творческой работы, проведённой по авторским методикам [28] с этномызыкальным инструментарием и совместной игры-импровизации на незнакомых этноинструментах) *становится основой для применения этого опыта и опоры на него в других жизненных контекстах.*

Комплексными результатами полученного опыта выступают следующие компоненты межкультурной компетентности:

1. *Индивидуально-личностный компонент*, проявляющийся в таких личностных чертах, как вера в себя и в возможность собственной творческой реализации, в межкультурной открытости, гибкости, терпимости (принятии других такими, какие есть), психологической устойчивости (философском отношении к трудным ситуациям) в условиях межкультурных взаимодействий.

2. *Эмоционально-ценностный компонент*, включающий ценности этнорелятивизма, эмоционально-ценностное отношение к культурам других народов, межкультурную сензитивность (способность эмоционально отзываться и чувственно воспринимать другую культуру, распознавать свои и чужие чувства и эмоции в процессе межкультурной коммуникации).

3. *Мотивационный компонент*, предполагающий межкультурный интерес и внутреннюю мотивацию к изучению других культур.

4. *Метакогнитивный компонент*, проявляющийся во владении музыкально-ориентированными стратегиями приобретения знаний и понимания других культур.

5. *Поведенческий компонент*, включающий: самопознание и рефлексию; намерение (интенцию) компетентного межкультурного поведения; полифоничный характер взаимодействия в поликультурной группе (предполагающий чувствительность к другому, совместность, сплочённость); межкультурную эмпатию; творческую способность порождать лично значимые жизненные смыслы, интегрирующие опыт других культур; применение разных видов музыкально-ориентированных стратегий – когнитивных (для понимания других культур), здоровьесберегающих (для достижения или сохранения ресурсного состояния) и гармонизирующих (для гармонизации отношений с другими).

6. *Когнитивный компонент*: «живое» знание как результат творческого опыта сопереживания и понимания другой культуры. В этом случае мы имеем дело не с трансляцией неких готовых знаний и фактов о других культурах, а с творческим опытом со-переживания другой культуры как преподавателем, так и

вовлечённых в этот процесс обучающихся. А. В. Ващенко отмечал: «Ни в одной науке мы не найдём точных определений – что такое Счастье, что такое Любовь, что такое Жизнь, что такое Человек, что такое Дружба. Это круг вещей, без которых жизнь невозможна, а художественный образ это даёт, причём в сжатой форме, в форме сгущённой истины. Наука анализирует, а художественный образ синтезирует» [28, с. 13]. О подобной форме переживания как способа познания пишет Г. П. Аксёнов в книге о В. И. Вернадском: «Теперь, во время тифа, он [Вернадский] уяснил, что истина, даже научная, логическая истина, не даётся человеку как последовательный вывод из ряда научных умозаключений. Она приходит внелогическим путём. Истина не “думается”. Она переживается всем существом, всей душой» [29, с. 281]. Сам В. И. Вернадский писал: «Я думаю, что бессловесно и бессознательно я в научной работе проникаю так глубоко, как не проникает философ... словесно или мысленно. Это как какой-нибудь музыкант – Бах или Бетховен, или Моцарт, или кто другой – проникал “до конца” бессловесно» [30, с. 94]. Это творческий опыт переживания как средство познания Мира перекликается с понятием «живое знание», «знание-жизнь» у С. Франка: «В этой духовной установке познаваемое не предстает нам извне как нечто отличное от нас самих, а как-то слито с самой нашей жизнью. И наша мысль рождается и действует как-то из глубины самой открывающейся реальности, совершается в самой её стихии» [31, с. 27]. Межкультурные знания, полученные на основе деятельности переживания и со-переживания, не «улетучиваются» в условиях перегруженной информационной реальности, а закрепляются во внутреннем мире личности.

Вышеизложенные тезисы в их взаимодействии и причинно-следственной связи представлены в музыкально-ориентированной модели межкультурной компетентности (МКК) (см. Таблицу 1).

### **Формы педагогической работы в рамках музыкально-ориентированной модели межкультурной компетентности**

Авторская музыкально-ориентированная модель межкультурной компетентности предполагает особые формы педагогической работы, поддерживающие опыт обучающихся в области творчества в со-интонировании с Другим.

*Для раскрытия творческого начала обучающихся* необходимо обращение к принципу эстетического отношения к действительности [22, с. 57–73] и к принципу «контактной коммуникации» (который был сформулирован К. В. Чистовым [32] и привнесён в музыкально-педагогическую практику И. В. Мациевским [33]). Принцип «контактной коммуникации» обеспечивает особый, творческий, диалогичный, отличный от монологичной знаниево-информационной формы обучения, образовательный процесс. Вместо трансляции неких фактов и информации, преподаватель в диалоге со студентами разворачивает собственную внутреннюю работу переживания культуры и обретения в этой деятельности лично значимых смыслов. Деятельность переживания и сопереживания у преподавателя и обучающихся выстраивается таким образом, что все их внутренние процессы (эмоциональные, умственные, телесные, интуитивные) вступают в творческое соприкосновение друг с другом и с другими культурами. Преподаватель не прямым, не навязчивым, а косвенным образом – всем своим

поведением «приглашает» обучающихся включиться в творческий процесс диалога с другими культурами: «делай, как я, но по-своему, интегрируя эстетический опыт общения с другой культурой и её смыслами и порождая свой аутентичный, лично значимый жизненный смысл».

Для создания условий обретения студентами собственного опыта самопознания мы используем обучающие принципы «через самопознание к познанию мира»; «от действия к наблюдению и

осмыслению действия, применению нового опыта в других жизненных контекстах» [15].

Создание условий для расширения интонационного запаса обучающихся обеспечивается принципами междисциплинарности и поликультурности, предполагающими направленность образовательного процесса на интеграцию обучающимися в своём сознании различных культурных пластов и смыслов [1, с. 20]. Принцип поликультурности создаёт полифоническую структуру

Таблица 1

**Музыкально-ориентированная модель межкультурной компетентности**

Аспекты творческого опыта как основа для развития внутренних качеств и свойств	Направленность опыта	Внутренняя деятельность в процессе межкультурной коммуникации
1. Раскрытие в себе творческого начала через обретение собственного опыта творчества	создаёт основу для —————>	понимания плодов творчества Другого (представителя другой культуры)
2. Обретение опыта самопознания	создаёт основу для —————>	познания и принятия Другого
3. Обретение опыта расширения своего интонационного запаса	создаёт основу для —————>	восприятия и понимания Другого
4. Обретение опыта переживания и сопереживания как психической деятельности	создаёт основу для —————>	межкультурной эмпатии и понимания Другого
5. Обретение опыта успешного межкультурного взаимодействия на основе творчества	создаёт основу для —————>	применения этого опыта и опоры на него в других жизненных контекстах
<p><b>Комплексные результаты межкультурной компетентности как творчества в со-интонировании с Другим:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Индивидуально-личностный компонент МКК (личные черты):</i> вера в себя и в возможность собственной творческой реализации, межкультурная открытость, межкультурная гибкость, межкультурная терпимость (принятие других такими, какие есть) и психологическая устойчивость (философское отношение к трудным ситуациям) в условиях межкультурных взаимодействий.</li> <li>• <i>Эмоционально-ценностный компонент МКК:</i> ценности этнорелятивизма, эмоционально-ценностное отношение к культурам других народов, межкультурная сензитивность (способность эмоционально и чувственно воспринимать другую культуру, распознавать свои и чужие чувства и эмоции в процессе межкультурной коммуникации).</li> <li>• <i>Мотивационный компонент МКК:</i> межкультурный интерес; внутренняя мотивация к изучению других культур.</li> <li>• <i>Метакогнитивный компонент МКК:</i> владение музыкально-ориентированными стратегиями приобретения знаний и понимания других культур.</li> <li>• <i>Поведенческий компонент МКК:</i> самопознание и рефлексия; намерение (интенция) компетентного межкультурного поведения; полифоничный характер взаимодействия в группе (чувствительность к другому, совместность, сплочённость); межкультурная эмпатия; творческая способность порождать лично значимые жизненные смыслы, интегрирующие опыт других культур; применение разных видов музыкально-ориентированных стратегий – когнитивных (для понимания других культур), здоровьесберегающих (для достижения или сохранения ресурсного состояния) и гармонизирующих (для гармонизации отношений с другими).</li> <li>• <i>Когнитивный компонент МКК:</i> «живое» знание других культур на основе опыта сопереживания и понимания другой культуры.</li> </ul>		

образовательного пространства, делает его «открытым, принципиально незавершённым, смыслопорождающим, обеспечивает конструктивный диалог между различными культурными мирами» [34, с. 51].

*Создание условий для обретения обучающимися опыта переживания и сопереживания Другой культуры* предполагает обращение к принципу организации музыкального опыта как переживания деятельности по перестройке внутреннего мира с целью повышения осмысленности жизни (Ф. Е. Васильюк) [18].

*Музыкально-ориентированная модель* межкультурной компетентности предполагает бережный, гибкий, полифоничный, диалогичный образовательный процесс, основанный на гуманистическом понимании человека: поэтому модель направлена не столько на формирование определённых знаний, умений, навыков, сколько на обеспечение комплексного, аутентичного, недирективного развития личности.

*Педагогическими условиями реализации музыкально-ориентированной модели МКК* выступают:

- *построение курса по принципу культурологической компаративистики на музыкальном материале разных этнических и национальных традиций;*

- *поликодность подачи информации для актуализации возможностей целостного творческого восприятия других культур по разным каналам: 1 – аудиальный (многообразие аутентичных, необычных, многообразных тембров инструментов, интонаций, мелодий, звучаний, звукового ландшафта); 2 – визуальный (необычные формы, структура, материалы изготовления диковинных музыкальных инструментов; использование визуальных образов-символов культуры); 3 – кинестетический (внимание к собственным чувствам, переживаниям,*

*ощущениям во время игры на музыкальных инструментах; прослушивание музыкальных композиций; тактильные ощущения в процессе освоения игры на этноинструментах).*

- *подготовка преподавателя* (высокий уровень межкультурной компетентности; творческие способности; владение игрой на двух и более музыкальных инструментах; опора на опыт собственных полевых исследований и межкультурного музыкального общения; опыт самопознания и переживания-деятельности по перестройке внутреннего мира);

- *использование набора музыкальных инструментов разных народов, воплощающих многообразие аутентичных тембров, форм, смыслов и ценностей* (принципы её построения описаны нами ранее) [35];

- *привлечение носителей разных этнических и национальных традиций* (в том числе из среды студентов) для актуализации творческого межкультурного диалога обучающихся на основе музыкально-ориентированных технологий [36, с. 155–157].

Методами педагогической работы, релевантными предлагаемой модели, выступают: эмпатическая беседа; компаративный метод выявления универсального и специфического; звуковая прогулка, эмпатийное слушание аутентичных образцов традиционной музыки разных народов (в живом исполнении, в аудио- и видеозаписях); преобразование увлечений и познавательных интересов обучающихся в исследовательскую тему; интроспективное самонаблюдение; рефлексивные творческие эссе; интерпретация художественных текстов, самообучение игре на этномызыкальном инструменте без носителя интонирования, методы работы с интонируемым переживанием через спонтанную

совместную импровизацию на музыкальных инструментах [11; 12; 15; 28; 35].

Представляется, что обозначенные теоретико-методологические положения авторской музыкально-ориентированной модели могут служить основой

не только для развития межкультурной компетентности обучающихся в музыкальном образовании, но и для разработки аналогичных моделей в области других видов художественного творчества.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Гукаленко О. В., Андрианова Р. А., Нездемковская Г. В. Поликультурное образование и профилактика ксенофобии в образовательной среде: Монография. М.: ИИДСВ РАО, 2019. 257 с.
2. Хакимов Э. Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: автореф. дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.01. Ижевск, 2012. 50 с.
3. Чигарькова С. В. Личностные предикторы формирования межкультурной компетентности: дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01. М.: МГУ, 2021. 257 с.
4. Джуринский А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум для вузов. 2-е изд, перераб. и доп. М.: Юрайт, 2022. 257 с.
5. Гриценко В. В., Павлова О. С., Ткаченко Н. В., Усубян Ш. А., Хухлаев О. Е., Шорохова В. А. Анализ зарубежных эмпирических моделей межкультурной компетентности и методик её оценки // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 3. С. 108–117.
6. Spitzberg B. H., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence // The SAGE Handbook of Intercultural Competence / Ed. by D. K. Deardorff. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009. Pp. 1–51.
7. Солдатова Г., Шайгерова Л. Рефлексия множественности выбора в психологии межкультурных коммуникаций // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 10.
8. Leung K., Ang S., Tan M. L. Intercultural Competence // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2014. Vol. 1. Pp. 489–519. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229.
9. Овчинникова Ю. С. Аксиология миротворчества в этнической музыке второй половины XX – начала XXI вв. // История: факты и символы. 2017. № 1 (10). С. 40–49.
10. Овчинникова Ю. С. Всемирное движение Игра для перемен: музыкально-художественный манифест XXI в. // Вестник Института мировых цивилизаций. 2017. Т. 2, № 15. С. 13–19.
11. Овчинникова Ю. С. Основы музыкального миротворчества в контексте ноосферной педагогики // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2013. № 4. С. 1–18.
12. Овчинникова Ю. С. Самопознание как необходимый компонент музыкального образования: музыкальные категории как метафоры внутренней жизни человека // Вестник кафедры ЮНЕСКО. «Музыкальное искусство и образование». 2018. № 1 (21). С. 38–49.
13. Овчинникова Ю. С. Педагогическая значимость постижения трансформационных музыкальных практик народов мира в современном образовании // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 2. С. 57–76.
14. Хоружий С. С. Фонарь Диогена. Проект синергичной антропологии в современном гуманитарном контексте. М.: Прогресс-Традиция, 2010. 928 с.

15. Овчинникова Ю. С. Концептуальные основы вузовского курса «Традиционная музыка в культуре народов мира» // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 9. № 1. С. 40–59.
16. Торопова А. В. Антропологический подход в музыкально-педагогическом образовании // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2020. С. 413–415.
17. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. С. 433–438.
18. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: МГУ, 1984. 240 с.
19. Торопова А. В. Архитектоника интонированного переживания (к обсуждению некоторых идей Л. С. Выготского) // Развитие личности. 2017. № 3. С. 78–93.
20. Торопова А. В. Интонирующая природа психики. М.: МПГУ, 2013. 340 с.
21. Торопова А. В. Феномен интонирования в контексте исследования музыкально-языкового сознания // Развитие личности. 2013. № 3. С. 86–101.
22. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Психология художественного творчества. Развитие художественной одарённости детей в пространстве общеобразовательной школы: учеб. пособие для средних и высших педагогических учебных учреждений. М.: Издательство Московского университета, 2022. 239 с.
23. Овчинникова Ю. С. Миротворчество как категория традиционно ориентированного музыкального образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2016. № 2. С. 13–26.
24. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.: Педагогика, 2006. 458 с.
25. Овчинникова Ю. С. Влияние интонационного запаса на межкультурную компетентность студентов в процессе изучения музыки народов мира // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 1. С. 25–42. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-1-25-42.
26. Земцовский И. И. Апология слуха // Музыкальная академия. 2002. № 1. С. 1–12.
27. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1993. 268 с.
28. Овчинникова Ю. С. Традиционные музыкальные инструменты народов мира как деятельностное средство педагогики синтеза // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2015. № 1(9). С. 12–24.
29. Аксёнов Г. П. Вернадский. М.: Соратник, 1994. 544 с.
30. «Я не могу уйти в одну науку...»: из писем В. И. Вернадского к Н. Е. Вернадской // Прометей. Вып. 15. Владимир Иванович Вернадский. Материалы к биографии. М.: Молодая гвардия, 1988. С. 86–111.
31. Франк С. Реальность и человек. М.: Республика, 1997. 479 с.
32. Чистов К. В. Специфика фольклора в свете теории информации // Фольклор. Текст. Традиция: сборник статей. М.: ОГИ, 2005. С. 26–43.
33. Мацевский И. В. В пространстве музыки. СПб.: РИИИ, 2018. Том 3. 340 с.
34. Хухлаева О. В., Хакимов Э. Р., Хухлаев О. Е. Поликультурное образование: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2022. 283 с.

35. Овчинникова Ю. С. Музыкальное миротворчество: совместная музыкальная игра как средство самопознания и развития исследовательских качеств личности // Проблемы современного образования. 2016. № 5. С. 57–71.
36. Николаева Е. В. Традиционная музыкальная культура народов мира как компонент вузовского музыкально-педагогического образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2018. № 4(24). С. 144–162.

Поступила 07.08.2022; принята к публикации 02.09.2022.

Об авторе:

**Овчинникова Юлия Сергеевна**, доцент кафедры сравнительного изучения национальных литератур и культур факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (Ленинские горы, 1, Москва, Российская Федерация, 119991), кандидат культурологии, julia.barkova@gmail.com

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

#### REFERENCES

1. Gukalenko O. V., Andrianova R. A., Nezdemkovskaya G. V. *Polikul'turnoe obrazovanie i profilaktika ksenofobii v obrazovatel'noj srede* [Multicultural Education and Prevention of Xenophobia in the Educational Environment]. Monograph. Moscow: Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing Russian Academy of Education, 2019. 257 p. (in Russian).
2. Khakimov E. R. *Konstruirovanie praktiki polikul'turnogo obrazovaniya na osnove poli-paradigmal'nogo podkhoda* [Designing the Multicultural Education Practices through Multiparadigm Approach]. Extended abstract of the Doctor's Thesis (Pedagogy). Izhevsk, 2012. 50 p. (in Russian).
3. Chigarkova S. V. *Lichnostnye prediktory formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti* [Personal Predictors of Intercultural Competence Formation]. PhD Thesis (Psychology). Moscow, 2021. 257 p. (in Russian).
4. Dzhurinsky A. N. *Polikul'turnoe obrazovanie v mnogonatsional'nom sotsiume* [Multicultural Education in Multinational Society]. Textbook and Practicum for Universities. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow: Publishing House "Yurait", 2022. 257 p. (in Russian).
5. Gritsenko V. V., Pavlova O. S., Tkachenko N. V., Usubyan Sh. A., Khukhlaev O. E., Shorokhova V. A. *Analiz zarubezhnykh empiricheskikh modelej mezhkul'turnoj kompetentnosti i metodik eyo otsenki* [The Analysis of Foreign Empirical Models of Intercultural Competence and Methods for Its Evaluation] (Part 2). *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology]. 2020, vol. 9, no. 3, pp. 108–117 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090310>
6. Spitzberg B. H., Changnon G. *Conceptualizing Intercultural Competence. The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Ed. by D. K. Deardorff. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009, pp. 1–51.
7. Soldatova G., Shaigerova L. *Refleksiya mnozhestvennosti vybora v psikhologii mezhkul'turnykh kommunikatsij* [Reflection upon Multiplicity of Choice in Psychology of Intercultural

- Communication]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Studies]. 2015, vol. 8, no. 40, p. 10 (in Russian).
8. Leung K., Ang S., Tan M. L. Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2014, vol. 1, pp. 489–519. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229
  9. Ovchinnikova Yu. S. Aksiologiya mirotvorchestva v etnicheskoj muzyke vtoroj poloviny XX – nachala XXI vv. [Axiology of Peacekeeping in Ethnic Music of the Second Half of XX – Beginning of XXI Centuries]. *Istoriya: fakty i simvol'y* [History: Facts and Symbols]. 2017, no. 1 (10), pp. 40–49 (in Russian).
  10. Ovchinnikova Yu. S. Vsemirnoe dvizhenie Igra dlya peremen: muzykal'no-khudozhestvennyy manifest XXI v. ["Playing for Change" International Project: Musical and Axiological Manifest of XXI Century]. *Vestnik Instituta mirovykh tsivilizatsij* [Bulletin of the Institute of World Civilizations]. 2017, vol. 2, no. 15, pp. 13–19 (in Russian).
  11. Ovchinnikova Yu. S. Fundamentals of Music Creativity for Peace in the Context of Noosphere Pedagogy. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" = Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*, 2013, no. 4 (4), pp. 7–18 (in Russian).
  12. Ovchinnikova Yu. S. Self-Discovery as Necessary Component of Musical Study Education: Musical Categories as Metaphors of Interior Life of a Person. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" = Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*. 2018, no. 1 (21), pp. 38–49 (in Russian).
  13. Ovchinnikova Yu. S. Pedagogical Meaning of Study of Transformation Musical Practices of People of the World in Modern Education. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2019, vol. 7, no. 2, pp. 57–76 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-2-57-76
  14. Khoruzhii S. S. *Fonar' Diogena. Proekt sinergijnoj antropologii v sovremennom gumanitarnom kontekste* [Diogenes' Lantern. A Synergetic Anthropology Project in the Modern Context of the Humanities]. Moscow: Publishing House "Progress-Traditsiya", 2010. 928 p. (in Russian).
  15. Ovchinnikova Yu. S. Conceptual Foundations of the Academic Course "Traditional Music in Culture of Peoples of the World". *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2019, vol. 9, no 1, pp. 40–59 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-1-40-59
  16. Toropova A. V. Antropologicheskij podkhod v muzykal'no-pedagogicheskom obrazovanii [Anthropological Approach in Musical and Pedagogical Education]. *Fundamental'nye problemy gumanitarnykh nauk: opyt i perspektivy razvitiya issledovatel'skikh projektov RFFI* [Fundamental Problems of the Humanities: Experience and Development Prospects of RFFI Research Projects]. Barnaul: Publishing Altai State Pedagogical University, 2020, pp. 413–415 (in Russian).
  17. Rubinshtein S. L. Printsip tvorcheskoy samodeyatelnosti. K filosofskim osnovam sovremennoj pedagogiki [The Principle of Creative Self-Initiative. Philosophical Foundations of Modern Pedagogy]. *Selected Philosophical and Psychological Works. Foundations of Ontology, Logics and Psychology*. Moscow: Publishing House "Nauka", 1997, pp. 433–438 (in Russian).
  18. Vasilyuk F. E. *Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsij)* [Psychology of Experiencing (Analysis of Coping with Critical Situations)]. Moscow: MSU Publishing House, 1984. 240 p. (In Russian).
  19. Toropova A. V. Arkhitektonika intonirovannogo perezhivaniya (k obsuzhdeniyu nekotorykh idej L. S. Vygotskogo) [Architectonics of Intoning Experience (To Discussion of Some Ideas of L. S. Vygotsky)]. *Razvitie lichnosti = Development of Personality*. 2017, no. 3, pp. 78–93 (in Russian).

20. Toropova A. V. *Intoniruyushhaya priroda psikhiki* [Intoning Nature of the Psyche]. Moscow: MPGU Publishing House, 2013. 340 p. (in Russian).
21. Toropova A. V. Fenomen intonirovaniya v kontekste issledovaniya muzykal'no-yazykovogo soznaniya [Phenomenon of Intonation in the Context of Musical Language Consciousness]. *Razvitie lichnosti = Development of Personality*. 2013, no. 3, pp. 86–101 (in Russian).
22. Melik-Pashaev A. A., Novlyanskaya Z. N. *Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva. Razvitie khudozhestvennoj odaryonnosti detej v prostranstve obshheobrazovatel'noj shkoly* [Psychology of Artistic Creativity. Development of Artistic Giftedness of Children in the Space of Comprehensive School]. Teaching Guide for High and Higher Pedagogical Educational Institutions. Moscow: MSU Publishing House, 2022. 239 p. (in Russian).
23. Ovchinnikova Yu. S. Creativity for Peace as a Category of Traditionally Orientated Music Education. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" = Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*. 2016, no. 2, pp. 13–26 (in Russian).
24. Borisenkov V. P., Gukalenko O. V., Danilyuk A. Ya. *Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii: istoriya, teoriya, osnovy proektirovaniya* [Multicultural Educational Space of Russia: History, Theory, Basis of Design]. Moscow: Publishing House "Pedagogika", 2006. 458 p. (in Russian).
25. Ovchinnikova Yu. S. Influence of Individual Intonational Capacity on Intercultural Competence of Students During Ethnic Music Study. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 9, no. 1, pp. 25–42 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-1-25-42
26. Zemtsovsky I. I. Apologiya slukha [Apology of Hearing]. *Muzykal'naya akademiya* [Academy of Music]. 2002, no. 1, pp. 1–12 (in Russian).
27. Medushevsky V. V. *Intonatsionnaya forma muzyki* [Intonational Form of Music]. Moscow: Publishing House "Composer", 1993. 268 p. (in Russian).
28. Ovchinnikova Yu. S. Traditional Musical Instruments of the Peoples of the World as an Activity Approach of Pedagogy Synthesis. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" = Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Arts and Education"*. 2015, no. 1(9), pp. 12–24 (in Russian).
29. Aksenov G. P. *Vernadsky*. Moscow: Publishing House "Soratnik", 1994. 544 p. (in Russian).
30. "Ya ne mogu uyti v odnu nauku..." ["I Can't Go Only into Science"] From Letters of V. I. Vernadsky to N. E. Vernadskaya. *Prometei. Iss. 15. Vladimir Ivanovich Vernadsky. Biography Materials*. Moscow: State Publishing House "Molodaya gvardiya", 1988, pp. 86–111 (in Russian).
31. Frank S. *Real'nost' i chelovek* [Reality and Man]. Moscow: Publishing House "Respublika", 1997. 479 p. (in Russian).
32. Chistov K. V. Spetsifika fol'klora v svete teorii informatsii [Specificity of Folklore in the Light of the Theory of Information]. *Folklore. Text. Tradition: collection of articles*. Moscow: O.G.I. (United Humanities Publishing House), 2005, pp. 26–43 (in Russian).
33. Matsievsky I. V. *V prostranstve muzyki* [In the Space of Music]. Vol. 3. St. Petersburg: Publishing House of Russian Institute of Art History, 2013. 340 p. (in Russian).
34. Khukhlaeva O. V., Khakimov E. R., Khukhlaev O. E. *Polikul'turnoe obrazovanie* [Multicultural Education]. Textbook for Universities. Moscow: Publishing House "Yurait", 2022. 283 p. (in Russian).
35. Ovchinnikova Yu. S. Muzykal'noe mirotvorchestvo: sovmevnaya muzykal'naya igra kak sredstvo samopoznaniya i razvitiya issledovatel'skikh kachestv lichnosti [Musical Creativity for Peace: Joint Musical Improvisation as Means of Self-Understanding and Developing of Research Personal

- Qualities]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of Modern Education]. 2016, no. 5, pp. 57–71 (in Russian).
36. Nikolaeva E. V. Traditional Music Culture of Peoples of the World as a Component of the University Music-Pedagogical Education. *Vestnik kafedry UNESCO “Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie” = Bulletin of the UNESCO Chair “Musical Arts and Education”*. 2018, no. 4(24), pp. 144–162 (in Russian).

*Submitted 07.08.2022; revised 02.09.2022.*

*About the author:*

**Yulia S. Ovchinnikova**, Associate Professor at the Department of Comparative Literature and Culture, Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University (Leninskie Gory, 1, Moscow, Russian Federation, 119991), PhD Cultural Studies, [julia.barkova@gmail.com](mailto:julia.barkova@gmail.com)

*The author has read and approved the final manuscript.*

# ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ОРКЕСТРАНТОВ

**С. С. Смирнова,**

Самарский государственный институт культуры,  
Самара, Российская Федерация, 443010

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования идентичности студентов-музыкантов, занимающихся оркестровой деятельностью. В современном транзитивном мире социальные обстоятельства влияют на формирование новой идентичности. Идентичность во многом определяет способы поведения человека в жизни и в профессиональной деятельности. Устойчивая коллективистическая или индивидуалистическая идентичность отражаются на когнитивных процессах и эффективности деятельности. Командная работа в музыкальных коллективах обеспечивается ориентацией музыканта на совместность, коллективизм. Методами исследования идентичности студентов-оркестрантов стали вербальная методика самокатегоризации М. Куна и Т. Макпертленда «Кто Я?» и невербальная методика «Социальное Я личности» Б. Лонга в модификации А. А. Гудзовской. Результаты показали, что для музыкально одарённых студентов-оркестрантов общность музыкантов является близкой, значимой, авторитетной. Они чувствуют свою принадлежность к этой общности уже с первого курса. Студенты кафедры оркестровых инструментов идентифицированы как коллективисты, то есть относятся к групповым интересам как к приоритетным, что отражает успешность их учебно-профессиональной деятельности. Общность музыкантов они считают в некотором смысле передовой частью общечеловеческой общности. В статье поднимаются проблемы значимости в профессиональной подготовке музыкантов-оркестрантов актуализации идентификации со своим поколением, обнаружения связей между разными общностями в профессии и вне, что будет способствовать музыкальному самоопределению студентов.

**Ключевые слова:** идентичность, коллективизм, студенты-музыканты, современное поколение, общечеловеческая идентичность, музыкальное образование, методы исследования идентичности.

© Смирнова С. С., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Благодарность.** Статья публикуется при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект 20-013-00567 «Возрастная динамика когнитивной репрезентации социальной идентичности одарённых».

**Для цитирования:** *Смирнова С. С.* Влияние профессиональной музыкальной деятельности на формирование идентичности студентов-оркестрантов // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 3. С. 45–58. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-45-58.

DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-45-58

## INFLUENCE OF PROFESSIONAL MUSICAL ACTIVITY ON THE FORMATION OF THE IDENTITY OF ORCHESTRA STUDENTS

**Svetlana S. Smirnova,**

Samara State Institute of Culture,  
Samara, Russian Federation, 443010

46

**Abstract.** This article presents the results of an empirical study of the identity of gifted music students engaged in orchestral activities. In today's transitive world social circumstances influence the formation of a new identity. Identity largely determines the way a person behaves in life and professional activities. Sustained collectivist or individualist identities are reflected in cognitive processes and performance. Giftedness, as the difference between one person and another, is reflected in self-perception through a subjective increase in the significance of one's own personal characteristics. Teamwork in musical ensembles is ensured by the musician's orientation towards teamwork, collectivism. The identity of music students was studied with the help of verbal methods of self-categorization M. Kuhn and T. McPertland "Who am I?" and non-verbal method "Social self of personality" B. Long modified by A. A. Gudzovskaya (PTI). Results. For musically gifted music students the community of musicians is close, significant and authoritative. They feel their belonging to this community already from the first year of study. Music students are identified as collectivists, that is, they treat group interests as a priority, reflecting the success of their musical orchestral activities. The community of musicians is considered in some sense an advanced part of the universal community. The article raises the problems of significance in professional training of actualization of identification of music students with their generation, detection of connections between different communities, which will contribute to musical self-determination of students.

**Keywords:** identity, collectivism, music students, contemporary generation, universal identity, music education, identity research methods.

**Acknowledgements:** The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00567 «Age dynamics of cognitive representation of social identity of the gifted».

**For citation:** Smirnova S. S. Influence of Professional Musical Activity on the Formation of the Identity of Orchestra Students. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2022, vol. 10, no. 3, pp. 45–58 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-45-58.

## Введение

Современный мир полон самой разнообразной музыки, которую создают и творчески исполняют музыканты. От степени их одарённости, от их профессиональной подготовленности, ценностно-мотивационной направленности, стремления сохранять классические традиции или тонко реагировать на постмодернистские тенденции зависит содержание и качество аудиторальной составляющей культуры. Исследование идентификационных особенностей современных музыкантов выглядит на этом фоне особенно актуальным [1].

Одарённость, в том числе музыкальная, – это уникальный комплекс индивидуально-психологических особенностей человека, позволяющий быть успешным в выполнении одной или разных видов деятельности [2]. Этот комплекс включает в себя не только специальные способности, но и специфические черты характера, ценностно-смысловую сферу, поскольку одарённость предполагает «особый склад личности» [3]. Особенности идентичности во многом задают рамки приложения способностей одарённого, которые могут быть применены в конструктивном ключе, не использоваться человеком или иметь деструктивную направленность. В данном контексте студент может идентифицировать себя как представитель какой-либо общности (семейной, профессиональной, территориальной, поколенческой), как коллективист или индивидуалист.

Коллективистическая / индивидуалистическая когнитивные ориентации влияют не только на поведение человека, но и на особенности протекания его когнитивных процессов [4], на актуализацию и проявление способностей [5]. Результаты когнитивной самокатегоризации определяют характер восприятия человеком окружающего мира и его элементов, характер отношения к противоречиям, ценностные предпочтения в общении с другими людьми [6].

Актуальность исследования идентичности одарённых обусловлена трансформациями, происходящими в социальном мировом пространстве. Транзитивное состояние общества обуславливает динамические процессы в формировании идентичности. Устойчивые и определённые компоненты идентичности недавнего прошлого сменяются ситуацией неопределённости идентичности, её фрагментарности и актуализации процессов самоопределения идентичности [7]. Современное состояние общества, отражаясь на эмоциональном и психическом состоянии, высвечивает проблемы, связанные с формированием гражданского самосознания, морали и нравственности, позитивным отношением друг к другу и самим себе. Обществу, дополнительному и профессиональному образованию отводится ключевая роль не только в обучении и воспитании школьников и студентов, но и в социальной адаптации их к окружающему миру, создании условий для успешного самопознания и самоопределения.

Проблема идентичности личности является одной из обсуждаемых на сегодняшний день как в западных, так и в отечественных исследованиях в области философии [8], психологии [7], педагогики музыкального образования [9]. Однако несмотря на активное внимание и разработанность различных аспектов идентичности, студенты-музыканты не рассматривались с точки зрения их идентичности. А вместе с тем характеристики идентичности важны не только для становления профессиональной деятельности музыкантов, но могут являться и средством более эффективного профессионального обучения [1].

Все студенты-музыканты являются в той или иной степени одарёнными, поскольку при поступлении в высшее учебное заведение они проходят жёсткий конкурентный отбор и зачисляются на первый курс только те абитуриенты, которые на достаточно высоком уровне владеют музыкальными инструментами и имеют уверенный опыт исполнительской деятельности.

Образовательный процесс у студентов-музыкантов включает в себя знакомство, приобщение, изучение и освоение ведущих музыкальных произведений композиторов разных стилей, жанров, времён и народов. Как известно, в основе многих музыкальных произведений есть явно представленный содержательный аспект (либретто, литературное сопровождение, отзывы автора о содержании произведения и др.) и в своём большинстве – содержанием является проблема морально-нравственного выбора. Например: Ж. Бизе опера «Кармен» (одноимённая новелла П. Мериме), Л. ван Бетховен увертюра «Кориолан» (одноимённая драма Г. Коллина), П. И. Чайковский балет «Щелкунчик» (сказка Э. Гофмана «Щелкунчик и мышинный король») и др. В процессе ознакомления, разучивания и исполнения

произведения музыкант-исполнитель осваивает содержание музыкального произведения и вынужден, как минимум, сформировать своё отношение к нему, не говоря о том, что это часто оказывает влияние на формирование личности музыканта. Успешность, проникновенность исполнения будет связана с процессом и особенностями идентификации студента с героями произведения, с временем протекания событий, умением освоить смысл, вложенный в произведение композитором.

Кроме того, при всей уникальности музыкального дара студенты-музыканты, занимающиеся оркестровой подготовкой, включаются в такие взаимосвязи друг с другом, когда результат профессиональной деятельности зависит от слаженности действий в коллективе симфонического оркестра. Занятия коллективной творческой деятельностью способствуют идентификации их как коллективистов, то есть коллективистической когнитивной ориентации.

### **Процедура исследования идентичности студентов-оркестрантов**

Целью настоящего исследования является характеристика идентификационных особенностей студентов-оркестрантов. Нас интересовало, как студенты-музыканты воспринимают себя? Какие ориентации коллективистические или индивидуалистические им свойственны? Какие компоненты идентичности осознаются, а какие являются мало осознаваемыми?

В данной статье представлены результаты изучения идентичности студентов-музыкантов первого курса кафедры оркестровые инструменты Самарского государственного института культуры. В качестве контрольной группы для сравнения результатов взяты студенты-хореографы того же вуза и студенты-психологи

первого курса Самарского национального университета.

Эмпирические методы исследования:

1. Проективная методика «Социального Я личности» («The Self Social Symbols Tasks»), разработанная Б. Лонгом, Р. Зиллером, Р. Хендерсоном, модифицированная и дополненная А. А. Гудзовской и М. С. Мышкиной [10]. Методика состоит из четырёх субтестов:

1) определение коллективистической / индивидуалистической когнитивной ориентации;

2) определение равноправия с разными социальными группами, авторитетности, покровительства;

3) определение степени включённости в разные общности;

4) определение значимости идентификационных общностей и ценности субъекта в сравнении с общностями.

Для диагностики были выбраны следующие идентификационные общности: музыканты, композиторы, своё поколение, прошлое поколение, все люди.

2. Тест вербальной самокатегоризации М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» для выявления представленности социальных и персональных компонентов в конфигурации идентичности.

3. Анкета для определения субъективной оценки влияния смыслового содержания музыкального произведения и готовности к идентификации с героями музыкальных произведений. Студентам-музыкантам были заданы следующие вопросы:

• Насколько значимо для Вас, как для музыканта-исполнителя, смысловое содержание музыкального произведения?

• Соотносите ли Вы выбор/поступок/главного героя с Вашим предполагаемым выбором / поступком?

• Влияет ли выбор/поступок/главного героя на Вашу оценку ситуации?

## Результаты и обсуждение

Охарактеризуем полученные результаты исследования. При выявлении идентичности коллективист/индивидуалист студентов-оркестрантов использовался соответствующий субтест методики «Социальное Я личности».

По мнению Б. Лонга, Р. Зиллера, Р. Хендерсона, выбор символически изображённых кругами разных людей позволяет человеку определиться – в большей степени он хочет «быть со всеми» или отличаться от других [11]. Когнитивная ориентация определялась в рамках изучения предпочтения фигуры сходной с другими по цвету (коллективистическая ориентация) или отличающейся (индивидуалистическая ориентация) (рис.1).

Для анализа устойчивости когнитивной ориентации субтест дополнен ещё тремя выборами, что позволило выявить принадлежность студента к одной из четырёх групп в соответствии с когнитивной ориентацией: «устойчивые индивидуалисты», «скорее индивидуалисты», «скорее коллективисты», «устойчивые коллективисты». Результаты представлены в таблице 1. В ней приведено соотношение коллективизма/индивидуализма в студенческих группах музыкантов и психологов.

Анализ результатов показал, что студенты-музыканты являются в большей степени ориентированы коллективистически, то есть ставят интересы группы выше своих личных (80 %). Среди студентов-психологов оказались как индивидуалисты (40,0 %), так и коллективисты (50,0 %). Мы видим, что студенты-музыканты и студенты психологи первого курса различаются по данному виду идентичности.

Согласно типологии культурных изменений Г. Хофстеде коллективизм/индивидуализм входит в совокупность показателей, доминирование которых определяет

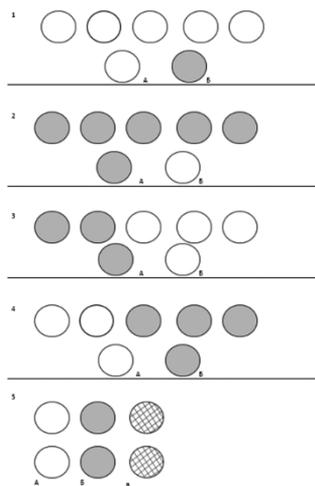


Рисунок 1. Стимульный материал для изучения когнитивной ориентации

Figure 1. Stimulus material for the study of cognitive orientation

*Инструкция к выполнению.*

Слева нарисованы круги по два ряда в каждом из 4 заданий. Представьте, что это люди.

Если вы находитесь в нижнем ряду, каким из кругов вы являетесь?

*The Guide.*

Circles are drawn on the left two rows in each of the 4 tasks.

Imagine that these are people.

If you are in the bottom row, which of the circles are you?

в научной социологии культурные характеристики различных народов [12]. Эта когнитивная ориентация является устойчивой характеристикой, но поддаётся трансформации под воздействием определённых условий. На формирование коллективистической ориентации оказывают влияние условия, в которых человек растёт, учится, работает. Коллективизм студентов-музыкантов связан прежде всего с коллективным музицированием в студенческих творческих коллективах (квартет, ансамбль, симфонический

оркестр и др.). Творческий коллектив как любой иной коллектив формирует в своих участниках коллективистские качества (дружелюбие, человечность, честность, доверие и др.) и настраивает на коллективистские отношения (взаимная помощь, поддержка, согласование целей, выбор средств достижения цели, учёт общественных интересов и др.). Студенты-психологи, несмотря на то что по роду своей деятельности остаются один на один с клиентом, направлены на сохранение своих границ для удерживания

Таблица 1

### Когнитивная ориентация в группах студентов-музыкантов и студентов-психологов (в %)

#### Cognitive orientation in groups of music students and psychology students (in %)

Когнитивная ориентация	Музыканты	Психологи
Устойчивые индивидуалисты	10,0	40,0
Скорее индивидуалисты	10,0	0,0
Скорее коллективисты	70,0	50,0
Устойчивые коллективисты	10,0	10,0
Все	100,0	100,0

Cognitive identity	Musicians	Psychologists
Individualistic	10,0	40,0
More individualistic	10,0	0,0
More collective	70,0	50,0
Collective	10,0	10,0
All	100,0	100,0

рефлексивной позиции в процессе консультирования, также являются коллективистами. Психолог в консультационной практике нацелен ставить интересы клиента в центр своей работы, и такая коллективистическая позиция также является предпочтительной для психологов.

Таким образом, преобладающей когнитивной ориентацией музыкально одарённых студентов является коллективистическая, то есть групповые интересы у них преобладают над личными. Возможно, что для исполнителей, выступающих сольно, результат будет иным.

Второй субтест предполагает оценку мало осознаваемых аспектов идентичности, а именно вида отношений с идентификационными общностями – равноправных, покровительственных или с подчёркиванием авторитетности. На

рисунке 2 отражены наиболее типичные ответы студентов-музыкантов.

Так, идентификационная общность «музыканты» является для обследованных студентов наиболее авторитетной. Подавляющее большинство студентов (70,0 %) разместили их именно в верхней части. Общность «моё поколение» расположена на местах, относящихся к авторитетным (50,0 %) и равноправным (20,0 %). Кроме того, выбор расположения с правой стороны от круга «Я», говорит о том, что с этой общностью связывается будущее респондента. С этой точки зрения интересно отношение музыкантов к идентификационной общностью «все люди». 60,0 % опрошенных разместили их с левой стороны, что интерпретируется как соотнесённое с прошлым. То есть музыканты относят себя к более современной, авторитетной и перспективной группе

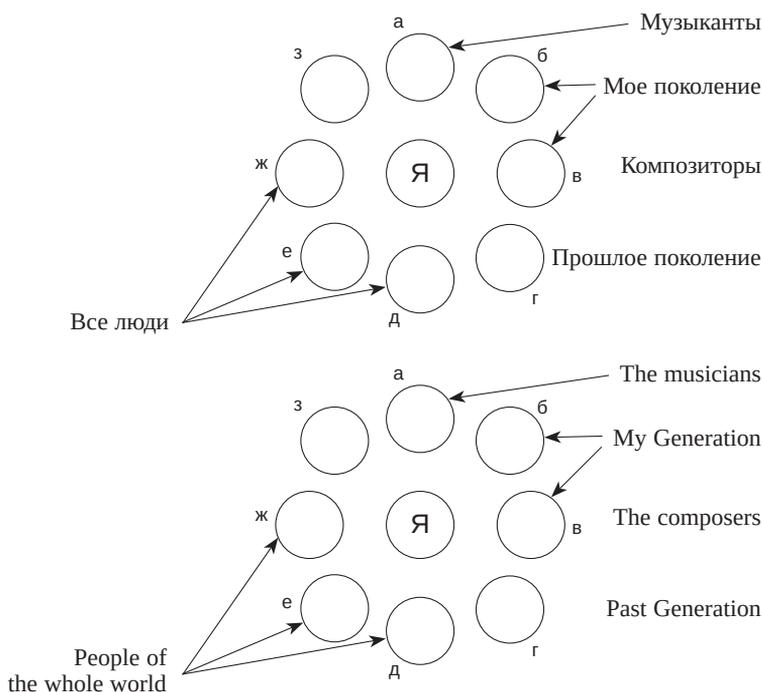


Рисунок 2. Отношение к идентификационным общностям (авторитетность / покровительственность)

Figure 2. Attitude to identification communities (authority/patronage)

среди всех людей. К общностям «композиторы» и «прошлое поколение» отношение было разнообразным и не типизировалось.

В третьем субтесте студентам-музыкантам было предложено определить своё место рядом с идентификационной общностью (музыканты, композиторы, своё поколение, прошлое поколение, все люди мира). Оба субъекта, персонифицированный («Я») и групповой («Мы»), символически изображены кругами, находящимися на разных расстояниях друг от друга: отстранённо, в соприкосновении, частично пересекающиеся круги и один круг

полностью включён в другой. Выбор респондентом варианта для его отношений с конкретной идентификационной общностью позволяет диагностировать особенности степени включённости в общность и восприятие субъектом её ценности.

Оценка проводилась по уровню идентификации (степени включения себя в «Мы») [5]:

- 1) полная включённость;
- 2) частичная включённость;
- 3) близость к общности;
- 4) отстранённость.

Результаты представлены на рисунке 3.

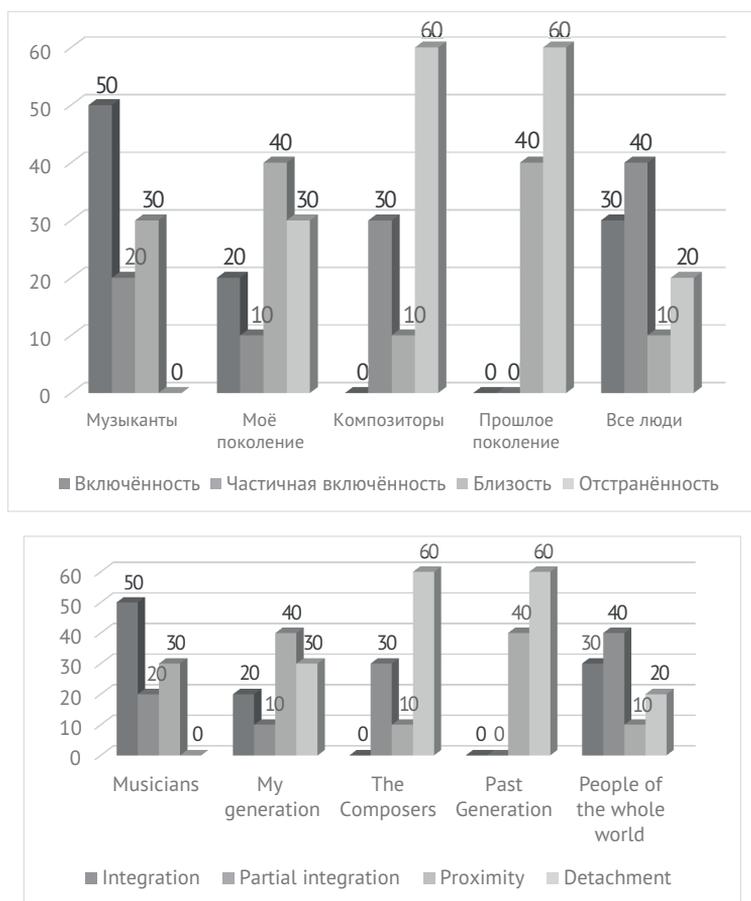


Рисунок 3. Степень идентификации студентов-музыкантов с разными общностями  
Figure 3. The degree of identification of student musicians with different communities

Отметим, что студенты-музыканты в большинстве случаев идентифицированы с групповым субъектом «музыканты» (50,0 % включены, 20,0 % частично включены) и «все люди» (30,0 и 40,0 %). В соответствии с ответами респондентов, общность «композиторы», также связанная с музыкой, не является идентификационной для большинства студентов-музыкантов (60 %). Выявлены проблемы педагогического плана: общность «моё поколение», в которую реально включены студенты-музыканты, в их восприятии оказалась отстранённой и не идентификационной. Ещё отчуждённее субъективно воспринимается студентами-музыкантами прошлое поколение. В восприятии студентов нет осознания того, что современное поколение является продолжением прошлого. Здесь как бы наглядно представлен типичный для молодежи конфликт отцов и детей.

В следующей части теста (субтест 4), основу которого составляют круги

восьми разных размеров, анализируется восприятие субъектом его ценности в сравнении с другими групповыми субъектами и близости к ним. Количество кругов на листе бумаги между кругами, символизирующими «Я» и значимых других, интерпретируется как психологическая дистанция, позиция правее других – как переживаемая ценность «Я», позиция левее – переживаемая ценность группы. В качестве показателя выступали порядковый номер соответствующего круга. В таблице 2 представлены средние значения порядковых номеров кругов, в которых студентам было предложено отметить своё положение и положение других групповых субъектов (идентификационных общностей).

В таблице 2 субъекты расположены упорядоченно, от самого значимого для студентов-музыкантов к наименее значимому. Самой ценной и значимой общностью является группа «музыканты»,

Таблица 2

**Параметры оценки значимости идентификационных общностей**  
Parameters for assessing the significance of identification communities

Параметр	Музыканты	Все люди	Моё поколение	Композиторы	Я	Прошлое поколение
Ср. зн. (M)	6,7	5,7	5,4	5,1	4,9	4,9
Ст. откл. (SD)	0,9	2,6	2,4	2,1	1,5	1,9
Максимум	8	8	8	8	8	7
Минимум	5	1	1	1	3	2
Мода	7	8	8	4	4	6

Parameters	Musicians	People of the whole world	My generation	The Composers	Self	Past Generation
M	6,7	5,7	5,4	5,1	4,9	4,9
SD	0,9	2,6	2,4	2,1	1,5	1,9
Max	8	8	8	8	8	7
Min	5	1	1	1	3	2
Mo	7	8	8	4	4	6

которую студенты чаще всего размещают в наиболее крупных кругах (ср. порядковый номер 6,7). Это единственная общность, для которой минимальным является пятый круг, по сравнению с первым кругом самого маленького размера (строка Минимум) для общностей «все люди», «моё поколение» и «композиторы». Другими общностями, которые конкурирует с музыкантами по значимости, являются «все люди» и «моё поколение», их чаще всего размещают в наиболее крупном круге (мода=8). Себя студенты-музыканты размещают в середине ряда (4–6 круги), что согласуется с преобладающей у студентов коллективистической ориентацией – быть включёнными в более субъективно значимые общности.

Следующая методика (тест «Кто Я») направлена на выявление вербальных маркеров социальной и персональной идентичности. Данная методика представляет собой нестандартизированное самописание с открытой формой и количеством ответов. В качестве показателей для анализа используются количественные и качественные: всего данных ответов, всего ответов, отражающих социальную

идентичность (профессиональную, гендерную, семейную и пр.) и персональную идентичность (психологические характеристики, связанные с креативностью, интеллектом, эмоциональностью и пр.) [13].

В таблице 3 представлены основные характеристики идентичности в группах хореографов, музыкантов и психологов.

Каждый студент смог написать от 10 до 28 ответов на вопрос «Кто я?». В каждой группе преобладающими являются персональные компоненты идентичности.

Социальных компонентов идентичности меньше в экспериментальной группе студентов-музыкантов (3,2±4,2). У 40,0% из них социальных компонентов идентичности, отражающих включённость человека в ту или иную общность не названо совсем. Среди психологов таких респондентов нет. В каждой группе около трети респондентов называют общечеловеческую идентичность «Я человек».

Структурный состав социальной идентичности различается. У студентов-психологов регулярными ответами являются ответы «студент» (66,7% ответивших), у музыкантов 10% таких ответов, у хореографов – 30,8%

Таблица 3

**Средние значения количества ответов, относящихся к социальной и персональной идентичности в разных группах (M ± SD)**  
Average values of the number of responses related to social and personal identity in different groups (M±SD)

Группа	Всего ответов	Социальная идентичность	Персональная идентичность
Хореографы 2019	24,1 ± 4,4	6,5 ± 4,5	16,7 ± 5,1
Музыканты 2022	15,5 ± 5,7	3,2 ± 4,2	12,7 ± 6,5
Психологи 2022	21,8 ± 5,2	7,5 ± 5,3	14,0 ± 3,8

Group	Total responses	Social identity	Personal identity
Choreographers 2019	24,1 ± 4,4	6,5 ± 4,5	16,7 ± 5,1
Musicians 2022	15,5 ± 5,7	3,2 ± 4,2	12,7 ± 6,5
Psychologists 2022	21,8 ± 5,2	7,5 ± 5,3	14,0 ± 3,8

Характерным для идентичности музыкантов является стопроцентное указание на их профессиональную принадлежность «струнный», «музыкант», «начинающий педагог», среди индивидуальных компонентов встречаются характеристики профессионализма. Такое «вращение» в профессию связано, по мнению Е. С. Петеневой, с уровнем положительного отношения к ней, и приводит к успешной реализации в музыкальной деятельности [1].

В контрольной творческой группе хореографов ответы с профессиональной идентичностью встречаются у 61,5 %, также отмечаются персональные характеристики: любящая балет, талантливая, артистичная. В контрольной группе психологов профессиональная идентичность является редкой и звучит как «будущий психолог», способности психолога не называются. Им ещё только предстоит процесс «вращения» в профессию.

Характеристикой персональной идентичности студентов-музыкантов является указание на высокую степень эмоциональности: «Я очень эмоциональная, иногда эмоции берут верх». Избыток эмоций часто называется в аспекте негативных собственных характеристик. Негативные компоненты идентичности и компоненты, отражающие сомнения являются характерными для музыкантов («впадающая в детство», «временами апатичная», «неспокойная», «впечатлительная») и хореографов («ранимая», «живая, но не живущая», «иногда лицемер»). Указание на амбивалентные характеристики является одной из характерных черт идентичности одарённых людей [14].

Анализ ответов на вопросы предложенной анкеты позволяет заключить, что 80% респондентов осознают значимость смыслового содержания музыкального произведения. При этом лишь 30% соотносят своё поведение с поведением

главного героя. 60% отметили, что выбор и поступки главного героя влияют на выбор и оценку морально-нравственной ситуации студентов-музыкантов. Что подтверждает влияние содержания музыкального произведения и в целом профессиональной музыкальной деятельности на формирование и развитие личности музыканта-исполнителя. Значимость духовного анализа музыки в профессиональной подготовке трудно переоценить. Именно он помогает идентификации с героями произведений и проникновенному исполнению музыки [15].

## Заключение

Стремительно меняющееся время ставит перед профессиональным образованием новые задачи: готовить специалистов не только в соответствии с канонами прошлого, но и учитывая новые реалии, обращая внимание на особенности студентов, которые приходят за квалификацией в вуз.

Студенты, обучающиеся музыкальному исполнительству, с одной стороны, являются представителями нового, «клипового» поколения, с другой – это те, кто с детских лет занимается музыкой. В процессе эмпирического исследования выявлено, что одарённые студенты-оркестранты имеют качественные особенности идентичности. Для них характерной является вырабатываемая идентичность «коллективист», то есть человек, умеющий ставить групповые интересы как первостепенно важные.

Наиболее значимой идентификационной группой студентов-оркестрантов является общность «музыканты», которую они считают авторитетной, значимой, субъективно связанной в восприятии с будущим. Начиная с первого курса, студенты-оркестранты ощущают себя принадлежащими

к профессиональной группе, в отличие от специалистов других профессий.

Музыканты воспринимают себя как некую передовую часть общечеловеческой общности. При этом студенты-оркестранты не ощущают собственной актуальной включённости в общность «мое поколение», как будто есть рефлексивный разрыв между ними и сверстниками.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что выявленные характеристики студентов-оркестрантов позволяют учитывать их в профессиональной подготовке, в ходе которой следует содействовать расширению круга социальных идентичностей, актуализировать общечеловеческую идентичность, показывать взаимосвязи между разными идентификационными общностями, в том числе

«прошлым поколением», помогая идентифицироваться с героями музыкальных произведений, композиторами. Эти действия будут способствовать развитию идентичности каждого студента-оркестранта.

В практическом плане привлечение внимания студентов-оркестрантов к осознанности идентичности, её социальных и персональных компонентов в процессе профессиональной подготовки является новым и актуальным подходом в педагогике музыкального образования. Актуализация идентификации с героями музыкальных произведений во время занятий позволяет использовать этот методический приём как средство развития музыкальных способностей в процессе профессионального обучения, делая его более эффективным.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Петенева Е. С.* «Я-образ» личности студента музыканта: психолого- педагогические аспекты исследования // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10. № 1. С. 25–41. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-1-2-54.
2. *Теплов Б. М.* Способности и одарённость // Вестник московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2014. №. 4. С. 99–105.
3. *Таллибулина М. Т.* Музыкальная одарённость: модель структуры, методы выявления и развития. М.; Берлин: Directmedia, 2016. 309 с.
4. *Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А.* Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания // Психологический журнал. 2011. Т. 32. №. 1. С. 55–86.
5. *Гудзовская А. А.* Социальная идентичность как фактор продуктивности деятельности // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2021. № 4. С. 8–20. DOI: 10.18384/2310-7235-2021-4-8-20.
6. *Gudzovskaya A., Myshkina M.* Behavioral Characteristics of Social Giftedness // IX International Scientific and Practical Conference “Current Problems of Social and Labour Relations (ISPC-CPSLR 2021)”. Atlantis Press, 2022. С. 135-139. DOI: 10.2991/assehr.k.220208.024.
7. *Белинская Е. П.* Современные исследования идентичности: от структурной определённости к процессуальности и незавершённости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2018. Т. 8. №. 1. С. 6–15. DOI: 10.21638/11701/ spbu16.2018.101.
8. *Патырбаева К. В.* Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: коллективная монография / К. В. Патырбаева, В. В. Козлов, Е. Ю. Мазур, Г. М. Конобеев, Д. В. Мазур, К. Марицас, М. И. Патырбаева; науч. ред. К. В. Патырбаева. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2012. 250 с.

9. Алешинская Е. В. Конструирование социальной идентичности в музыкальном дискурсе: мультимодальный анализ // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2015. № 6 (717). С. 43–51.
10. Гудзовская А. А. Психология социальной зрелости: монография. Самара: Изд-во СИПКРО. 2014. 256 с.
11. Ziller R. C., Long B. H., Henderson E. H. Self-Social Symbols Tasks. Newark: University of Delaware, 1966. 39 p.
12. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work Krelated Values. Beverly Hills: Sage, 1980. 474 p.
13. Яницкий М. С. и др. Идентичность как динамическая иерархическая система: социальный и культурный контекст формирования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. №. 2 (74). С. 131–140. DOI: 10.21603/2078-8975-2018-2-131-140.
14. Gudzovskaya A. A. Cognitive Representation of Gifted Primary Schoolchildren's Identity // American Journal of Applied Psychology, vol. 10, no 6, November 2021, pp. 184–192. DOI: 10.11648/j.ap.20211006.18.
15. Рапацкая Л. А. Духовный анализ музыки в контексте педагогики музыкального образования: теория и практика // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10. No 1. С. 9–24. DOI: 10.31862/230914282022101924.

*Поступила 04.09.2022; принята к публикации 25.09.2022.*

*Об авторе:*

**Смирнова Светлана Сергеевна**, заведующий кафедрой оркестровых инструментов Самарского государственного института культуры (ул. Фрунзе, д. 167, Самарская область, г. Самара, Российская Федерация, 443010), доцент, кандидат педагогических наук, smirnovasvs@yandex.ru

*Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Peteneva E. S. "Self-image" of the Personality of a Student Musician: Psychological and Pedagogical Aspects of the Research. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2022, vol. 10, no. 1, pp. 25–41 DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-1-25-41 (in Russian).
2. Teplov B. M. Sposobnosti i odaryonnost' [Abilities and Giftedness]. *Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie* [The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education]. 2014, no. 4, pp. 99–105 (in Russian).
3. Tallibulina M. T. *Muzykal'naya odaryonnost': model' struktury, metody vyyavleniya i razvitiya* [Musical Giftedness: A Model of Structure, Methods of Identification and Development]. Moscow; Berlin: Publishing House "Directmedia", 2016. 309 p. (in Russian).
4. Nisbett R., Peng K., Choi I., Norenzayan A. Kul'tura i sistemy myshleniya: sravnenie kholisticheskogo i analiticheskogo poznaniya [Culture and Systems of Thinking: Comparison of Holistic and Analytical Cognition]. *Psikhologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2011, vol. 32, no. 1, pp. 55–86 (in Russian).

5. Gudzovskaya A. A. Social'naya identichnost' kak faktor produktivnosti deyatel'nosti [Social Identity as a Factor of Performance Productivity]. *Vestnik MGOU. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences], 2021, no. 4, pp. 8–20 (in Russian).
6. Gudzovskaya A., Myshkina M. Behavioral Characteristics of Social Giftedness. *IX International Scientific and Practical Conference "Current Problems of Social and Labour Relations (ISPC-CPSLR 2021)*. Atlantis Press, 2022, pp. 135-139. DOI: 10.2991/assehr.k.220208.024.
7. Belinskaya E. P. Sovremennyye issledovaniya identichnosti: ot strukturnoj opredelyonnosti k processual'nosti i nezavershyonnosti [Modern Identity Studies: From Structural Certainty to Procedural Incompleteness]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya* [Bulletin of Saint-Petersburg University. Psychology]. 2018, vol. 8, no 1, pp. 6–15. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.101> (in Russian).
8. Patyrbaeva K. V., Kozlov V. V., Mazur E. Y., Konobeev G. M. et al. *Identichnost': social'no-psikhologicheskie i social'no-filosofskie aspekty* [Identity: Socio-Psychological and Socio-Philosophical Aspects]. A Collective Monograph; scientific ed. K. V. Patyrbaeva. Perm: Perm State National Research University, 2012. 250 p. (in Russian).
9. Aleshinskaya E. V. Konstruirovaniye social'noj identichnosti v muzykal'nom diskurse: mul'timodal'nyj analiz [Construing Social Identity in Musical Discourse: A Multimodal Analysis]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnyye nauki* [Bulletin of Moscow State Linguistic University. Humanities]. 2015, no (717), pp. 43–51 (in Russian).
10. Gudzovskaya A. A. *Psikhologiya social'noj zrelosti* [Psychology of Social Maturity]. Monograph. Samara: Publishing House "SIPKRO". 2014. 256 p. (in Russian).
11. Ziller R. C., Long B. H., Henderson E. H. *Self-Social Symbols Tasks*. Newark: University of Delaware, 1966. 39 p.
12. Hofstede G. *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills: Sage, 1980. 474 p.
13. Yanitsky M. S. et al. Identichnost' kak dinamicheskaya ierarkhicheskaya sistema: social'nyj i kul'turnyj kontekst formirovaniya [Identity as a Dynamic Hierarchical System: Social and Cultural Context of Formation]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University]. 2018, no. 2 (74), pp. 131–140 (in Russian). DOI: 10.21603/2078-8975-2018-2-131-140.
14. Gudzovskaya A. A. Cognitive Representation of Gifted Primary Schoolchildren's Identity. *American Journal of Applied Psychology*, vol. 10, no. 6, November 2021, pp. 184–192. DOI: 10.11648/j.ajap.20211006.18.
15. Rapatskaya L. A. Spiritual Analysis of Music in the Context of Pedagogy of Music Education: Theory and Practice. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2022, vol. 10, no. 1, pp. 9–24 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-1-9-24.

*Submitted 04.09.2022; revised 25.09.2022.*

*About the author:*

**Svetlana S. Smirnova**, Head of the Orchestral Instruments Department, Samara State Institute of Culture (SSIC) (Frunze Street, 167, Samara, Samara region, Russian Federation 443010), Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences, [smirnovasvs@yandex.ru](mailto:smirnovasvs@yandex.ru)

*The author has read and approved the final manuscript.*

# ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ МУЗЫКЕ У УЧАЩИХСЯ КЛАССА ГИТАРЫ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

**В. А. Одоевский,**

Детская школа искусств № 1 имени Петра Андреевича Фролова  
Энгельсского муниципального района,  
г. Энгельс, Саратовская область, Российская Федерация, 413100

**Н. В. Корчагина,**

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», Институт искусств,  
г. Саратов, Российская Федерация, 410012

**Аннотация.** Статья отражает актуальную тенденцию в деятельности педагога-гитариста – поиск путей формирования мотивации к обучению игре на музыкальном инструменте в детской школе искусств. Специфика класса гитары в школе искусств такова, что именно в него, как правило, стремится наиболее широкий круг поступающих, и по количеству обучающихся он занимает лидирующие позиции. Однако многие из них в дальнейшем покидают учебное заведение, столкнувшись с высокими требованиями академического музыкального образования, с несовпадением собственных представлений о процессе обучения музыке с реальным положением дел. Поэтому педагогу по классу гитары предстоит постоянно совершенствовать методы своей работы, чтобы поддержать мотивацию учащихся на высоком уровне. В данной статье это направление работы в классе гитары рассматривается в опоре на психолого-педагогические исследования. При этом в предлагаемой авторами методике особое значение придаётся таким факторам мотивации, которые качественно меняются под влиянием внешнего педагогического воздействия, социального окружения ученика и его внутренней работы над собой: успеваемость, настроение на уроке, интерес к упражнениям. В плане музыкального материала особое внимание уделяется современному эстрадному стилю гитарного исполнительства «фингерстайл», включение которого в содержание занятий способно оказывать большое влияние на формирование мотивации к обучению музыке у учащихся детских школ искусств. Специальное внимание уделяется методическим рекомендациям, направленным на формирование



мотивации к обучению музыке у учащихся детских школ искусств в ходе освоения ими современных эстрадных гитарных стилей исполнения.

**Ключевые слова:** мотивация, музыка, гитара, фингерстайл, подросток, детская школа искусств.

**Благодарность.** Авторы статьи выражают благодарность кафедре музыкально-инструментальной подготовки Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского за помощь в подготовке и оформлении исследования.

**Для цитирования:** *Одоевский В. А., Корчагина Н. В.* Формирование мотивации к обучению музыке у учащихся класса гитары детской школы искусств // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 3. С. 59–74. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-59-74.

DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-59-74

## FORMATION OF MOTIVATION IN MUSIC LEARN STUDENTS OF THE GUITAR CLASS OF THE CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS

**Victor A. Odоеvsky,**

The children's school of arts No. 1 named after Pyotr Andreevich Frolov  
of the Engels Municipal District,  
Engels, Saratov region, Russian Federation, 413100

**Nataliya V. Korchagina,**

Saratov National Research State University named after N. G. Chernischevsky,  
Saratov, Russian Federation, 410012

**Abstract.** The article reflects the current trend in the activity of a guitar teacher – the search for ways to form motivation to learn to play a musical instrument in the children's school of arts. The guitar class at the art school is very popular, and in terms of the number of students, it occupies a leading position. And at the same time, a considerable number of those who want to study leave the educational institution, faced with the high requirements of academic music education, with the discrepancy of their own ideas about the process of learning music with the real state of affairs, etc. Therefore, it is the guitar teacher who must constantly work on himself and on his methods of work in order to keep the motivation of students at a high level, which causes the need for additional theoretical and methodological research in this direction. In the theoretical part of the article, the problem

of motivation is considered from the psychological and pedagogical scientific positions, an overview of the most significant recognized and modern works in this direction is presented. The modern pop style of guitar performance “fingerstyle” used as a means of forming motivation in music learn students of the Children’s School of Arts. The authors identify their own components of a student’s motivation, which change qualitatively under the influence of external pedagogical influence, the student’s social environment and his inner work on himself: academic performance, the student’s mood in the classroom, interest in exercises. In the practical part of the article, measures are described to form the author’s components of motivation to learn music from children’s school of arts students during their development of modern pop guitar performance styles. At the end of the article, generalizations are made about the application in pedagogical practice of worthy examples of modern pop music, current musical styles and trends.

**Keywords:** motivation, music, guitar, fingerstyle, teenager, children’s school of arts.

**Acknowledgement.** The authors express their gratitude to the Department of Musical and Instrumental Training of the Art Institute of Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky for assistance in the preparation and execution of the study.

**For citation:** Odоеvsky V. A., Korchagina N. V. Formation of Motivation in Music Learn Students of the Guitar Class of the Children’s School of Arts. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie = Music Art and Education*. 2022, vol. 10, no. 3, pp. 59–74 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-59-74.

### Введение в проблему

Проблема мотивации является важнейшей в педагогике. Учителю необходимо владеть способами воздействия на учащегося и иметь определённую педагогическую энергию для стимулирования к обучению и поддержки его мотивации. Без этого весь педагогический процесс остановится, ведь ученик должен сам стремиться получать знания, уметь мыслить и делать умозаключения. Мотивация представляет собой процесс побуждения к продуктивной познавательной деятельности, к освоению содержания образования, к получению навыков.

Формирование мотивации обучения музыке сегодня – тема важная и актуальная,

так как современная массовая музыкальная культура, широко распространённая в обществе, нередко транслирует потребительскую модель восприятия искусства и мышление на основе готовых простых фраз-шаблонов. Восприятие и создание поп-музыки (зачастую «скомпилированной» без участия живых музыкантов) не требует от молодёжи «погружения» в творческий процесс, либо способствует его упрощённому видению. У современных детей практически отсутствует интерес к сложной музыке (и к классической, и к современной, но созданной на основе комплекса мелодико-гармонических построений и выразительных средств), зачастую из-за отсутствия соответствующей подготовки и интеллектуального

инструментария к её пониманию и исполнению. Поэтому перед педагогами, работающими в сфере искусства, встаёт проблема мотивирования детей и подростков к занятиям музыкой на высоком творческом и профессиональном уровне, к пониманию её законов, средств выразительности; к участию в её исполнении и сочинении, в том числе и в рамках детских школ искусств (ДШИ). Одним из способов формирования такой мотивации может стать привлечение современных стилей исполнения и достойных внимания сочинений, имеющих «в арсенале» популярной музыки.

В формировании мотивации к обучению музыке, несомненно, высока роль электронных инструментов и актуальных эстрадных исполнительских стилей, поскольку их отличают понятный для молодёжи язык и привычный ей «музыкальный фон». Дети и подростки сразу видят сферу применения своих навыков как способ продемонстрировать своё мастерство сверстникам, а в более серьёзной перспективе – и наглядную возможность связать свою жизнь с профессией музыканта, став похожим на своих кумиров. Это позволяет педагогу, используя интересные, с профессиональной точки зрения, образцы эстрадной музыки и лучшие достижения её музыкального языка, развить вкус учащихся и формировать понимание более сложных (классических и джазовых) стилей.

В науке накоплен немалый опыт разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы формирования мотивации к обучению. Факторы и условия, влияющие на формирование мотивации учебной деятельности, исследовались Л. И. Божович [1], А. К. Марковой [2], А. Маслоу [3]. Методический аспект этой проблемы отражён в статьях И. В. Адамян [4], Т. А. Беспаловой [5], Г. А. Гайсина [6], Ю. Н. Кедровского [7] и др. Вместе с тем в современной

педагогической практике наблюдается явная недостаточность теоретического материала, которым могут руководствоваться музыканты-педагоги в процессе обучения исполнительству на гитаре в детских школах искусств. Возможно, это связано с тем, что ещё 25–30 лет назад проблема мотивирования учеников к обучению музыке стояла не столь остро, у детей не было компьютеров и смартфонов, занимающих досуг сегодня, а интерес к освоению музыкальных инструментов возникал как ответ на внутреннюю потребность к самовыражению через музыку.

В данной статье рассмотрение теории и практики формирования мотивации к обучению музыке в ходе освоения учащимися ДШИ современных эстрадных гитарных стилей исполнения осуществлено в опоре на фундаментальные исследования Д. Ф. Пешева [8], М. А. Самохиной [9], научные статьи А. П. Бакулиной [10], Е. В. Журавлевой [11], М. В. Козуб [12], А. С. Колчина [13], С. А. Кулагина [14], Г. В. Тянь [15] и др., в которых развитие гитарного исполнительства раскрывается в музыкально-педагогическом ракурсе.

Авторы ставят перед собой следующие задачи: 1) кратко проанализировать понятие мотивации с научных позиций психологии и педагогики; 2) рассмотреть роль современных эстрадных стилей гитарного исполнительства (в том числе стиль фингерстайл) в образовательном процессе ДШИ; 3) описать ряд мероприятий по формированию мотивации к обучению музыке в процессе освоения учащимися ДШИ современных эстрадных стилей исполнения на гитаре.

### **Мотивация как психолого-педагогическая проблема**

Проблеме мотивации уделялось внимание как в отечественной, так и

в зарубежной психологии. Учёные рассматривали данное явление с точки зрения потребностных теорий, то есть как стремление к удовлетворению возникающих потребностей. Уже в XX веке как альтернатива потребностным теориям начали развиваться бихевиористские, в которых мотивацию стали понимать как состояние, функция которого – в снижении порога реактивности организма на некоторые раздражители, как состояние концентрированности на цели (А. М. Барыкинская и др.) [16]. Существовали и биологизаторские теории мотивации, в которых авторы исходили из того, что естественным для организма является состояние неактивности и, чтобы произошёл его переход к активности, необходимы особые побудительные силы [17].

Для проводимого нами исследования наиболее актуальным представляется определение мотивации как побуждения к действию; конкретной потребности, порождающей энергию к осуществлению целенаправленных действий; динамического психофизиологического процесса, который управляет поведением человека и определяет его организованность, направленность, устойчивость и активность (Н. С. Пряжников) [18].

Мотивационная сфера учащихся в процессе обучения претерпевает различные изменения: появляются новые мотивы учения, которые способствуют появлению новых целей. Изменения мотивационной природы обучающегося в процессе взросления создаёт проблему устойчивости мотивации. Проблемой является не сама сила мотивации, а её направленность. Человек стремится к познанию, но направленность этого стремления может иметь вектор, противоположный организованному образовательному процессу. Так, подростковая склонность к протестам или деструктивным

действиям – это тоже стремление к познанию и в каком-то смысле к обучению, причём именно в тех областях, информация о которых ограничено доступна для подростка и является для него социальным «табу». У детей более младшего возраста оно проявляется в желании разобрать вещи на «составные части», что отвлекает ученика от процессов, связанных с обучением в его академическом понимании. Педагогу необходимо понимать природу таких явлений и вместо того, чтобы обвинять ученика в лени или безвкусице, переориентировать на познание актуальных для него побуждающих к учёбе смыслов (например, хорошие профессиональные гитаристы/певицы востребованы в шоу-бизнесе).

Педагогу важно держать мотивацию ученика под контролем и корректировать, при необходимости компенсируя нарушения в траектории движения к поставленной им цели. Только в таком аспекте можно говорить о стабильности и устойчивости мотивации. И здесь необходимо иметь в виду, что учебная мотивация может быть как отрицательной, так и положительной. Отрицательная мотивация подразумевает страх неприятностей из-за плохой учёбы (укоры родителей, непоступление в вуз и т.п.). Положительная мотивация содержит в себе блага от достижения целей обучения, непосредственный природный интерес к предмету и к самореализации. Два этих типа мотивации при умелом контроле преподавателя могут быть средствами для поддержания баланса устойчивости (преимущественно в случае с подростками), однако главным является направленность преимущественно на формирование положительной мотивации и в идеале – закрепление её как основной и единственной.

При работе над формированием мотивации с детьми младшего школьного

возраста в ДШИ педагогу необходимо учитывать несформированность прогностического мышления обучающегося, отсутствие склонности задумываться и заботиться об отдалённом будущем, ввиду непонимания длительности протекания образовательного процесса. Именно поэтому педагогу приходится создавать «краткосрочные мотивы», ставить ближайшие конкретные цели, лично и постоянно контролировать регулярность выполнения учеником необходимых для становления игрового аппарата процедур.

Учителю следует выстраивать перспективную цепочку из «близких звеньев», как бы осознавая необходимость мыслить стратегически за своего подопечного. Сам процесс мотивирования уместно выстраивать с тех же близких позиций, пытаясь заинтересовать конкретными отдельными элементами, стремясь вызвать положительные эмоции за счёт быстрого достижения результата, устраивая как бы серию из непрерывных маленьких побед. Следует также учитывать эгоцентричность детей в этом возрасте и нецелесообразность сравнения с другими. Ребёнка больше интересует возможность сравнения с собственными результатами, показанными ранее, а также способность приближаться к взрослому в своих навыках. В младшем школьном возрасте ребёнок сравнивает себя прежде всего со взрослыми, но не со сверстниками, ощущает потребность быть таким же умелым и развитым.

По мере взросления и приближения к подростковому возрасту авторитетность взрослых снижается и проявляется большая заинтересованность соответствовать социуму сверстников. В этот период уместным становится приведение в пример более усердного одноклассника (обращаться к мотиву «быть не хуже других»), а также стремление быть ближе

к «волне ученика». Довольно часто можно наблюдать, что в среднем школьном возрасте ученики ДШИ предпочитают заниматься с более молодыми педагогами, в виду меньшей возрастной разницы. Такой педагог воспринимается ими как не столь далёкий от сверстников. В дальнейшем, из-за возрастных гормональных изменений, у подростков в более старшем возрасте мотивация к учёбе может значительно снижаться, поскольку большая часть энергии уходит на перестройку организма. В этот период не следует обвинять обучающегося в лени; имеет смысл не перенапрягать ученика чрезмерно сложным репертуаром.

#### **Включение современных эстрадных стилей как стимул для формирования положительной мотивации к исполнительству на гитаре у обучающихся в детских школах искусств**

Музыка, как известно, является одним из важнейших средств развития детей, их музыкальной культуры, музыкальных и творческих способностей, а также фантазии, образности мышления. Особое воздействие она оказывает на обучающихся исполнительству на музыкальных инструментах. У таких детей развиваются чувство ответственности, ощущение контроля тела, контроля звукоизвлечения, формируется навык созидания. Например, игра на гитаре развивает координацию рук и пальцев, способность ведения нескольких голосов и ритмов, самостоятельность и вместе с тем умение играть в ансамбле.

В настоящее время гитара – один из самых популярных музыкальных инструментов в мире; она является обладателем широчайшего спектра исполнительских возможностей. Существует множество

разновидностей, нюансов в модификации инструментов (акустические, электрические, слайд-гитары и т.п.) и техник исполнения (медиаторная, пальцевая, фортепианная). Сам термин «гитара» необходимо понимать как целое семейство различных инструментов и техник исполнения. Классическая гитарная школа имеет уже достаточно продолжительную историю развития и полностью сформировалась, однако появляются новые стили, техники звукоизвлечения и т.п.

Одним из современных стилей исполнительства на гитаре является Fingerstyle (фингерстайл). Это направление в неакадемической гитарной музыке, уходящее корнями к жанру кантри и впитавшее в себя мелодии англо-кельтских баллад, ритмы регтайма, интонации блюза. В фингерстайле сформировалась особая система музыкально-выразительных средств, основанная на синтезе разнообразных техник исполнения – блюзовой, кантри, академической и др. Фингерстайл востребован широкой аудиторией во всём мире, исполняется на международных фестивалях и конкурсах, образуя таким образом свою нишу в современной музыкальной культуре. В его основе лежит пальцевая техника исполнения, где большой палец, как правило, ведёт бас-партию, остальные пальцы играют мелодию. Данная техника игры одна из самых сложных, она может представлять интерес как мотивирующий фактор для привлечения детей и подростков к обучению музыке.

Демонстрация в учебном процессе ДШИ достойных примеров современного музыкального искусства, в том числе и эстрады, и поп-музыки, приводит к повышению интереса обучающихся к занятиям музыкой при гораздо меньших временных и эмоциональных затратах педагога на их мотивирование. Ведь проще заинтересовать и объяснить именно то,

к пониманию чего ученик подготовлен окружающей его музыкальной средой, а современная музыка воспринимается подрастающими поколениями более естественно, а значит и интуитивно. Применение в педагогической практике профессиональных образцов современной эстрадной музыки помогает обучающимся приблизиться к постижению природы музыкального искусства, проследить влияние ранних музыкальных стилей на формирование современной музыкальной культуры.

### **Формирование мотивации к обучению музыке в процессе освоения учащимися ДШИ современных эстрадных стилей исполнения на гитаре**

Специфика контингента учеников-гитаристов показывает, что изначально к обучению игре на гитаре стремится большое количество детей, так как это один из самых популярных инструментов, широко представленный в массовой поп-музыке, отсюда высокая входная мотивация. Однако со временем возникает проблема снижения мотивации в связи с тем, что процесс обучения в ДШИ сам по себе предполагает определённые трудности (необходимость посещения групповых предметов, регулярность занятий и выполнения домашнего задания, экзамены и т. п.), а также техника владения инструментом и педагогический репертуар оказываются сложнее, чем ожидания начинающих музыкантов. Поэтому для гитариста-педагога одной из первоочередных задач является удержание мотивации учащихся от снижения.

Во избежание ухудшения результатов образовательной деятельности и потенциальной потери контингента нами был разработан ряд мероприятий по восстановлению первоначального уровня мотивации и её повышению.

Опираясь на исследования Л. И. Божович, Н. В. Елфимовой [19], А. К. Марковой [3], на собственный опыт работы в классе гитары, на опыт коллег-гитаристов, на информацию из научно-методических работ и методических объединений педагогов, мы предполагаем, что формирование мотивации обучающихся к овладению исполнительством на гитаре зависит от внешнего педагогического воздействия, социального окружения ученика и его внутренней работы. Следовательно, на её формирование оказывают влияние следующие факторы:

- успеваемость,
- настроение ученика на уроке,
- интерес к упражнениям.

Данные факторы были учтены нами при определении содержания и методики работы в классе гитары в детских школах искусств.

С целью повышения **успеваемости** на уроке нами были применены табулатуры. В Интернете, на педагогических форумах и на личных сайтах гитарных педагогов можно найти много мнений «за» использование табулатур для улучшения сохранности контингента. Табулатуры – древнейший способ записи музыки для ладовых инструментов, использовавшийся ещё до всеобщего распространения нотной записи. Они представляют собой достаточно наглядное изображение струн с номерами ладов, что очень удобно для начинающих, а самоучки используют их и по сей день. Детям гораздо легче начать играть по табулатурам, чем по нотам. Однако табулатуры обладают как преимуществами, так и недостатками; в частности, они не передают ритмический рисунок мелодии из-за неудобства указания длительностей нот, поэтому они плохо подходят для разбора музыки, не записанной на носителях. Советы по их использованию

обычно встречаются у педагогов из домов детского творчества, а не из ДШИ.

Наш опыт использования табулатур вместо нот показал, что, освоив их, дети очень неохотно изучают нотную грамоту, без которой трудно исполнять старинную, классическую музыку, а также участвовать в смешанных ансамблях и оркестрах. Поэтому, по нашему мнению, нецелесообразно отказываться от нот в пользу табулатур. Вместе с тем применять табулатуры в качестве дополнения к нотам весьма уместно, особенно на эстрадных отделениях ДШИ, где проводится обучение на электрогитаре. Для современного музыкального материала (особенно электрогитарного) табулатуры более удобны, но начинать применять их лучше уже в старших классах. Как бы то ни было, при трудностях с освоением нотной грамотой во 2–3 классах ДШИ мы частично использовали табулатуры для скорейшего и наилегчайшего разучивания произведений. Это ускоряет переход от требующего немалых интеллектуальных усилий освоения нотной грамоты непосредственно к музицированию, что способно повысить мотивацию заниматься на инструменте дальше.

С целью повышения **настроения ученика на уроке** в содержание занятий были введены элементы сочинения музыки и импровизации. Некоторым учащимся ДШИ, обладающим врождённой склонностью к сочинительству, бывает скучно играть «чужие» композиторские сочинения, у них проявляется потребность самовыражаться, создавая собственные музыкальные фразы. Для стимулирования интереса к занятиям таким ученикам можно предложить в качестве отдельного блока на некоторых уроках (например, несколько раз в месяц) импровизировать на заданную последовательность аккордов. Преподаватель здесь

выступит в роли аккомпаниатора, а потом может предложить ученику поменяться ролями, внедрив, таким образом, дополнительный вид коллективного музицирования, также важного для мотивирования (не говоря о непосредственной пользе таких занятий, с точки зрения музыкального развития). Позволив ученикам импровизировать «вволю», «для души», преподаватель получит более лояльного к восприятию обязательного педагогического репертуара подопечного, который, помимо прочего, получит собственный опыт сочинительства и станет с большим интересом относиться к «чужим» произведениям. Данный метод подходит исключительно для детей, проявляющих явное стремление к сочинительству. У большинства остальных учеников такие упражнения могут вызвать стресс и дискомфорт.

Ещё один способ, успешно прошедший апробацию на практике, облегчающий и ускоряющий работу над новыми произведениями, – исполнение отрывков произведения преподавателем в унисон с учеником. В этом случае ученик видит непосредственный пример правильного исполнения, и даже если он испытывает трудности с чтением нот, он может, следя за нотным текстом глазами, слышать исполнение данного отрывка целостно, в его завершённой форме: с правильным ритмом, фразировкой и динамикой, сможет услышать музыку такой, какой она была задумана композитором. Так учащийся быстрее разучит произведение (уже зная «на слух» его идеальный образ) и усовершенствует навык чтения с листа.

Кроме того, для повышения настроения учащегося на уроке особое внимание в нашей работе уделялось избеганию стрессовых явлений в учебном процессе. Нами было замечено, что признаки

стресса во время урока гитары (и, соответственно, признаки снижения мотивации как следствие стресса в данном случае) проявляют в большей степени учащиеся-подростки. Одной из причин падения мотивации учеников к занятиям являются особенности и проявления пубертатного периода. В исследуемой нами группе ряд учеников как раз находится по возрасту на самой его грани, и к этому педагогу необходимо подготовиться. Прежде всего в этот период у ученика возникают проблемы с вниманием, также могут происходить пропуски занятий как по причинам медицинским, так и эмоционально-психологическим (прогулы). Всё это «тормозит» прогресс работы над репертуаром, а приближающийся экзамен при не до конца подготовленном материале усиливает стресс. Во избежание этого мы начинали работу над материалом заранее, например, произведения к переводным экзаменам начинали неспешно отрабатывать ещё в третьей четверти. Это позволило нам уменьшить стрессовую нагрузку на подростка и сделать занятия с ним более спокойными, на более благоприятном эмоциональном фоне, что положительно сказывалось и на его настроении, и, соответственно, повышало мотивацию к занятиям в ДШИ.

Для повышения **интереса к упражнениям** чрезвычайно важным мы считали постепенное усложнение технических задач. Одной из проблем, провоцирующих юных музыкантов оставить занятия в классе гитары, является освоение технически сложных элементов музыкальной ткани. При затруднении в проработке пассажей можно применить следующий способ: настроить метроном на мельчайшие ноты пульсации (например, если пассаж записан шестнадцатыми, то на них же и поставить метроном); начать с медленного, комфортного темпа, чтобы

было удобно отчётливо считать вслух и чтобы пассаж удавался чисто и в темпе; после нескольких удачных попыток темп метронома поднимается на 5 единиц (метроном у нас настроен на мельчайшие длительности, то есть мы играем в каждый удар); если всё получается – прибавляем ещё на 5 единиц, и так до первой ошибки. Далее объявляем перерыв.

Следовательно, при плавном увеличении скорости движения, ученик как бы незаметно для себя освоит пассаж в довольно быстром темпе, который изначально мог показаться ему непосильным. Данное упражнение повышает мотивацию лучше учить произведение для более уверенного исполнения, а также в быстрых темпах выявляет недостатки в постановке рук. Более того, ученикам обычно легче научиться понимать темп на более подвижных его значениях. Если у ученика проблемы с ощущением темпа, можно пойти от обратного и начать в быстром движении, а потом постепенно его замедлять, и тогда учащийся станет лучше попадать в метроном и в медленном темпе. Известен факт, что игра под метроном в медленных темпах даётся тяжелее, особенно в произведениях с длительностями более короткими, чем удары метронома, потому что сложно чётко отслеживать пульсацию между двумя ударами.

Повышению интереса к игре упражнений как стимулу для формирования положительной мотивации к занятиям, по нашему мнению, способствует «модернизация» нотного текста репертуара. «Разукрашивание» произведений и партий мелизмами, корректировка обработки нотного текста, следуя исполнительскому намерению ученика, может сделать процесс исполнения более интересным, а если нужно, то более лёгким. Например, существует множество хороших

произведений для начальных классов, но с «внезапно» появляющимся баррэ. Иногда ученик может быть ещё не готов к этому сложному приёму, при том, что весь остальной текст выучивает легко и с удовольствием. В этом случае можно исключить этот приём из произведения (например переносом басовой ноты на октаву выше и уменьшением количества струн в аккорде). Что касается добавления мелизматике и значительных корректировок аранжировки – это может не подойти для классических пьес. Но, например, в обработках народных песен таким приёмом можно пользоваться свободно (в качестве примера – обработка народной мелодии «Во саду ли в огороде» в исполнении О. Зубченко в виде этюда, с которого можно начинать взращивание будущих виртуозов).

Также можно добавлять в обработку элементы фингерстайла (например перкуссию), если ученику это интересно и по-сильно. Современные музыкальные продюсеры, ответственные за популярную музыку, в один голос говорят о том, что в современной массовой музыке инструмент №1 – ударные. Чёткий ритмический рисунок (в популярной музыке) предельно важен, поэтому элементы перкуссионного фингерстайла, позволяющие «подыграть» на «ударных» самому себе, не применяя ничего, кроме той же гитары, на которой исполняется основной мотив, – это отличный способ пробудить дополнительный интерес ученика к усердию в освоении новых приёмов. В случае с начальным уровнем исполнения (первый, второй классы) можно выбрать простейшие зарисовки, в которых перкуссионные приёмы чередуются с классическими щипками, но не накладываются на них.

Если ученик проявляет тягу к блюзу, джазу и року, то можно попрактиковать и игру медиатором. Если при этом

использовать смешанную медиаторно-пальцевую технику звукоизвлечения, то это пойдёт на пользу для развития классической пальцевой техники. Иногда можно «разгрузить» ученика, предложив ему просто поиграть какую-то последовательность аккордов «боем», как с медиатором, так и без него. С одной стороны, эдакая «дворовая» манера игры немного снизит «груз» профессиональных требований с ученика, с другой – поможет в подготовке к игре гитарных партий в ансамблях, оркестрах, где от гитариста в основном требуются как раз такие техники исполнения.

Также, в дополнение к нотам и табулатурам, полезно ознакомить ученика с буквенно-цифровым способом записи музыки. Это поможет в случае участия ученика в больших составах, где зачастую гитаристам пишут партии именно в виде «цифровок», а с точки зрения мотивации – поможет научиться самостоятельно, с ходу, играть популярные песни в непринуждённой дружеской обстановке (например, по найденным в Интернете аккордам). Мы предполагаем, что это также может немного помочь ученику в освоении сольфеджио.

Педагогическую целесообразность применения разработанной нами методики подтвердила её успешная апробация в муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования «Детская школа искусств № 1 имени Петра Андреевича Фролова Энгельсского муниципального района» Саратовской области. Свидетельством тому являются результаты диагностики мотивации у обучающихся посредством опросов, анкетирования и специально разработанных с этой целью методических средств.

### Заключение

Оказывая огромное влияние на эффективность учебного процесса, мотивация

в значительной мере определяет его результативность. Снижение мотивов обучения неизбежно приводит к снижению успеваемости. Педагогу нужно держать мотивацию ученика под контролем и корректировать её при необходимости, компенсируя нарушения в траектории движения к нужной педагогу цели. Только в таком аспекте можно говорить о стабильности и устойчивости мотивации. В детских школах искусств важнейшими являются начальные годы обучения, в которые необходимым является формирование и стабилизация мотивации к обучению. При работе над формированием мотивации с детьми младшего школьного возраста педагогу приходится постоянно создавать «краткосрочные мотивы», ближайшие конкретные цели, лично и постоянно контролировать регулярность выполнения учеником действий, необходимых для становления игрового аппарата.

Современная эстрадная музыка в силу своей массовости оказывает влияние на самую широкую публику. При этом сама эстрадная музыка как часть общего развития музыки несёт в себе народные и классические основы, и иногда они ярки и содержательны. Эстрадная музыка не является по умолчанию низкопробной, таковым становится лишь её поверхностный пласт, наиболее подверженный современной коммерческой системе шоу-бизнеса. В свою очередь, применение в педагогической практике достойных образцов современной эстрадной музыки помогает и быстрее найти общий язык с музыкальным искусством в целом, и показать влияние ранних музыкальных стилей на формирование современной музыкальной культуры.

Обучение исполнительству на эстрадной гитаре, освоение такого нового феномена как фингерстайл, обогащение репертуара современными, привлекательными

образцами позволяют значительно увеличить количество поступающих в ДШИ за счёт привлечения контингента незаинтересованных в классической музыке; улучшить и сделать более актуальной профессиональную подготовку будущего

эстрадного исполнителя; направить развитие молодёжи, поясняя истинную природу современной музыки; прививать вкус, опираясь на лучшие образцы современной массовой культуры; сформировать у учащихся ДШИ мотивацию к обучению музыке.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Божович Л. И.* Изучение мотивации поведения детей и подростков: [Сборник статей] / Под ред. [и с предисл.] Л. И. Божович и Л. В. Благонадеждиной. М.: Педагогика, 1972. 320 с.
2. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб: Питер, 2019. 400 с.
3. *Маркова А. К. и др.* Мотивация учения и её воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. М.: Просвещение, 1993. 274 с.
4. *Адамян И. В.* Мотивация обучения детей в музыкальной школе и влияние музыки на развитие ребёнка // Мотивация профессиональной деятельности через партнёрство в сфере образования. Сб. работ по материалам регион. научно-практ. конф., Губкин, 17 февраля 2016 г. / под ред. Выдрик Т. В., Ноздриной Р. М. Белгород: Изд-во Белгородского гос. института искусств и культуры, 2016. С. 29–31.
5. *Беспалова Т. А.* Ансамблевое музицирование как эффективный метод повышения мотивации детей в обучении музыке // Детская школа искусств: традиции и новации. Материалы научно-практ. конф. 2 ноября 2016 г. / под ред. Хрипулова И. В., Винокурова А. И. и др. Смоленск: Изд-во Смоленского гос. института искусств. 2016. С. 10–14.
6. *Гайсин Г. А., Козырева Е. В.* К проблеме мотивации на начальном этапе обучения музыке // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы. Междунар. конф. «Чтения Ушинского» педагогический факультет ЯГПУ, 04–06 марта 2015 г. / отв. ред. Иванов Н. Н. Ярославль: Изд-во Ярославского гос. пед. университета им. К. Д. Ушинского, 2015. С. 406–412.
7. *Кедровский Ю. Н.* Мотивация учащихся к обучению музыкой через инструментальный ансамбль // Мотивация профессиональной деятельности через партнёрство в сфере образования. Сб. работ по материалам регион. научно-практ. конф. Губкин, 17 февраля 2016 г. / под ред. Выдрик Т. В., Ноздриной Р. М. Белгород: Изд-во Белгородского гос. института искусств и культуры, 2016. С. 86–88.
8. *Пешев Д. Ф.* Формирование готовности обучающихся-гитаристов к освоению исполнительских традиций афроамериканской музыки в системе дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02. М.: МГУК, 2017. 24 с.
9. *Самохина М. А.* Формирование исполнительских умений и навыков учащихся детской музыкальной школы в классе гитары: дисс. ... канд. педагогических наук: 13.00.02. М.: МГУК, 2005. 165 с.
10. *Бакулина А. П.* Актуальные аспекты в развитии технических навыков у учащихся ДМШ, ДШИ в классе шестиструнной гитары // Актуальные вопросы развития исполнительского мастерства на оркестровых народных инструментах, творческий обмен педагогическим опытом. Сб. работ по материалам регион. научно-практ. конф., Губкин, 15 февраля 2017 г. / под ред. Выдрик Т. В., Ноздриной Р. М. Белгород: Изд-во Белгородского гос. института искусств и культуры, 2017. С. 23–25.

11. Журавлева Е. В. Использование музыкальных компьютерных программ на уроках гитары // Инновационные технологии работы педагога дополнительного образования. Сб. науч. статей по результатам «круглого стола» 20 апреля 2018 г. / Науч. ред. И. А. Ахьямова, А. Н. Ковтунова. Екатеринбург: Изд-во Екатеринбургской академии современного искусства, 2018. С. 14–16.
12. Козуб М. В. Использование средств коммуникации как фактор развития музыкального мышления при обучении игре на гитаре в ДШИ/ДМШ // Вестник Краснодарского государственного института культуры. 2016. № 1 (5). С. 23.
13. Колчин А. С. Проблема мотивации в процессе обучения игре на гитаре в ДШИ // Инновации и традиции в сфере культуры, искусства и образования. Материалы научно-практ. конф. в рамках Фестиваля науки 20–30 ноября 2017 г. / науч. ред. Грибкова О. В. М.: Изд-во МГПУ, 2017. С. 170–175.
14. Кулагин С. А. Проблема мотивации подростков, обучающихся в ДШИ по классу гитары // Молодёжный научный форум. Электрон. сб. статей по материалам VIII студ. междунар. научно-практ. конф. 23 апреля – 03 мая 2018 г. / отв. ред. Лебедева Н. А. М.: Международный центр науки и образования, 2018. С. 21–25.
15. Тян Г. В. Музыкально-компьютерные технологии на уроках гитары в ДШИ: опыт применения // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времён. Сб. науч. трудов конференции 28–29 ноября 2016 г. / ред.-сост. М. В. Воротной, научн. ред. Р. Г. Шитикова. СПб: Скифия-принт, 2020. С. 107–111.
16. Барыкинская А. М. Бихевиористский взгляд на мотивацию к учёбе // Вестник педагогических наук. 2021. № 5. С. 37–39.
17. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
18. Пряжников Н. С. Мотивация трудовой деятельности. М.: Академия, 2008. 368 с.
19. Елфимова Н. В. Диагностика и коррекция мотивации учения у школьников. М: Изд-во МГУ, 1991. 274 с.

*Поступила 02.07.2022; принята к публикации 12.09.2022.*

*Сведения об авторах:*

**Одоевский Виктор Алексеевич**, преподаватель класса гитары Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1 имени Петра Андреевича Фролова Энгельсского муниципального района» (площадь Ленина, д. 5, г. Энгельс, Саратовская область, Российская Федерация, 413100), heavyvitek@mail.ru

**Корчагина Наталия Викторовна**, доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки Института искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» (Астраханская улица, д. 83, г. Саратов, Российская Федерация, 410012), кандидат педагогических наук, доцент, knv-piano@mail.ru

*Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Bozhovich L. I. *Izuchenie motivatsii povedeniya detej i podrostkov* [Studying the Motivation of Behavior of Children and Adolescents]. Collection of articles. Ed. [and with a preface] L. I. Bozhovich and L. V. Blagonadezhkina. Moscow: State Publishing House "Pedagogika", 1972. 320 p. (in Russian).
2. Maslow A. *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and Personality]. Saint-Petersburg: Publishing House "Peter", 2019. 400 p. (in Russian).
3. Markova A. K., Orlov A. B., Friedman L. M. et al. *Motivatsiya ucheniya i ee vospitanie u shkol'nikov* [Motivation of Teaching and Its Education Among Schoolchildren]. Moscow: State Publishing House "Prosveshchenie", 1993. 274 p. (in Russian).
4. Adamyan I. V. *Motivatsiya obucheniya detej v muzykal'noj shkole i vliyanie muzyki na razvitiye rebyonka* [Motivation of Teaching Children in Music School and the Influence of Music on Child Development]. *Motivatsiya professional'noj deyatel'nosti cherez partnyorstvo v sfere obrazovaniya* [Motivation of Professional Activity through Partnership in the Field of Education]. Collection of Works on Materials of Regional Scientific and Practical Conf. Gubkin, February 17, 2016. Ed. Vydryk T. V., Nozdrina R. M. Belgorod: Publishing House of the Belgorod State Institute of Arts and Culture, 2016, pp. 29–31 (in Russian).
5. Bepalova T. A. *Ansamblevoe muzicirovanie kak effektivnyj metod povysheniya motivatsii detej v obuchenii muzyke* [Ensemble Music-Making as an Effective Method of Increasing Children's Motivation in Learning Music]. *Detskaya shkola iskusstv: traditsii i novatsii* [Children's Art School: Traditions and Innovations]. Materials of the Scientific and Practical Conference on November 2, 2016. Ed. Khriptulova I. V., Vinokurova A. I., etc. Smolensk: Publishing House of the Smolensk State Institute of Arts. 2016, pp. 10–14 (in Russian).
6. Gaisin G. A., Kozyreva E. V. *K probleme motivatsii na nachal'nom etape obucheniya muzyke* [To the Problem of Motivation at the Initial Stage of Music Teaching]. *Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie: sovremennyye metodicheskie podkhody* [Preschool and Primary Education: Modern Methodological Approaches]. International Conference "Readings of Ushinsky" Pedagogical Faculty of YAGPU, 04–06 March 2015. Ed. Ivanov N. N. Yaroslavl: Publishing House of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 2015, pp. 406–412 (in Russian).
7. Kedrovsky Yu. N. *Motivatsiya uchashchikhsya k obucheniyu muzykoj cherez instrument, ansambl'* [Motivation of Students to Learn Music through an Instrument, Ensemble]. *Motivatsiya professional'noj deyatel'nosti cherez partnyorstvo v sfere obrazovaniya* [Motivation of Professional Activity through Partnership in the Field of Education]. Collection of Works on Materials of Regional Scientific and Practical Conf. Gubkin, February 17, 2016. Ed. Vydryk T. V., Nozdrina R. M. Belgorod: Publishing House of the Belgorod State Institute of Arts and Culture, 2016], pp. 86–88 (in Russian).
8. Peshev D. F. *Formirovanie gotovnosti obuchayushhixsya-gitaristov k osvoeniyu ispolnitel'skikh traditsij afroamerikanskoj muzyki v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej* [Formation of Readiness of Guitar Students to Master the Performing Traditions of African-American Music in the System of Additional Education of Children]. Extended Abstract of the PhD Thesis (Pedagogy). Moscow: Moscow State Institute of Culture, 2017. 24 p. (in Russian).
9. Samokhina M. A. *Formirovanie ispolnitel'skikh umenij i navykov uchashchikhsya detskoj muzykal'noj shkoly v klasse gitary* [Formation of Performing Skills and Skills of Children's Music

- School Students in the Guitar Class]. PhD Thesis (Pedagogy). Moscow: Moscow State Institute of Culture, 2005. 165 p. (in Russian).
10. Bakulina A. P. Aktual'nye aspekty v razvitii tekhnicheskikh navykov u uchashchikhsya DShI, DShI v klasse shestistrunnoj gitary [Actual Aspects in the Development of Technical Skills Among Students of Secondary School, Secondary School in the Class of Six-String Guitar]. *Aktual'nye voprosy razvitiya ispolnitel'skogo masterstva na orkestrovyykh narodnykh instrumentakh, tvorcheskij obmen pedagogicheskim opytom* [Actual Issues of the Development of Performing Skills on Orchestral Folk Instruments, Creative Exchange of Pedagogical Experience]. Collection of Works on Materials Region. Scientific and Practical Conf. Gubkin, February 15, 2017. Ed. Vydryk T. V., Nozdrina R. M. Belgorod: Publishing House of the Belgorod State Institute of Arts and Culture, 2017, pp. 23–25 (in Russian).
  11. Zhuravleva E. V. Ispol'zovanie muzykal'ykh komp'yuternykh programm na urokakh gitary [The Use of Musical Computer Programs in Guitar Lessons]. *Innovatsionnye tekhnologii raboty pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Innovative Technologies of Work of a Teacher of Additional Education]. Coll. Sci. Articles on the Results of the “Round Table” on April 20, 2018. Scientific ed. by I. A. Akhyamova, A. N. Kovtunova. Ekaterinburg: Publishing House of the Ekaterinburg Academy of Contemporary Art, 2018, pp. 14–16 (in Russian).
  12. Kozub M. V. Ispol'zovanie sredstv kommunikatsii kak faktor razvitiya muzykal'nogo myshleniya pri obuchenii igre na gitare v DShI/DMSH [The Use of Means of Communication as a Factor in the Development of Musical Thinking When Learning to Play the Guitar in DSHI/DMSH]. *Vestnik Krasnodarskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury* [Bulletin of the Krasnodar State Institute of Culture]. 2016, no. 1 (5), p. 23 (in Russian).
  13. Kolchin A. S. Problema motivatsii v processe obucheniya igre na gitare v DShI [The Problem of Motivation in the Process of Learning to Play the Guitar in DSHI]. *Innovatsii i traditsii v sfere kul'tury, iskusstva i obrazovaniya* [Innovations and Traditions in the Field of Culture, Art and Education]. Materials of the Scientific and Practical Conference within the Framework of the Science Festival on November 20-30, 2017. Scientific ed. Gribkova O. V. Moscow: MPGU Publishing House, 2017, pp. 170–175 (in Russian).
  14. Kulagin S. A. Problema motivatsii podrostkov, obuchayushchikhsya v DShI po klassu gitary [The Problem of Motivation of Teenagers Studying at the DSHI in the Guitar Class]. *Molodezhnyj nauchnyj forum. Elektron* [Youth Scientific Forum. Electron]. Collection of Articles Based on the Materials of the VIII Stud. International Scientific and Practical Conference. April 23 – May 03, 2018. Ed. Lebedeva N. A. Moscow: International Center of Science and Education, 2018, pp. 21–25 (in Russian).
  15. Tyan G. V. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii na urokakh gitary v DShI: opyt primeneniya [Music and Computer Technologies at Guitar Lessons in DSHI: Experience of Application]. *Muzykal'noe obrazovanie v sovremennoy mire. Dialog vremyon* [Music Education in the Modern World. Dialog of Times]. Collection of Scientific Proceedings of the Conference on November 28–29, 2016. Ed.-comp. M. V. Vorotnoy, scientific ed. R. G. Shitikova. Saint-Petersburg: Publishing House “Scythia-print”, 2020, pp. 107–111 (in Russian).
  16. Barykinskaya A. M. Bikheviorskiy vzglyad na motivatsiyu k uchebe [Behaviorist View on Motivation to Study]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk* [Bulletin of Pedagogical Sciences]. 2021, no. 5, pp. 37–39 (in Russian).
  17. Ilyin E. P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and Motives]. Saint-Petersburg: Publishing House “Peter”, 2011. 512 p. (in Russian).

18. Pryazhnikov N. S. *Motivatsiya trudovoj deyatel'nosti* [Motivation of Labor Activity]. Moscow: Publishing House "Academy", 2008. 368 p. (in Russian).
19. Elfimova N. V. *Diagnostika i korrektsiya motivatsii ucheniya u shkol'nikov* [Diagnostics and Correction of Teaching Motivation in Schoolchildren]. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1991. 274 p. (in Russian).

*Submitted 02.07.2022; revised 12.09.2022.*

*About the authors:*

**Victor A. Odoevsky**, Guitar Class Teacher at the Municipal Budgetary Institution of Additional Education "Children's Art School No. 1 Named after Peter Andreevich Frolov of the Engels Municipal District" (Lenin Square, 5, Engels, Saratov Region, Russian Federation, 413100), heavyvitek@mail.ru

**Nataliya V. Korchagina**, Associate Professor at the Department of Musical and Instrumental Training of the Art Institute of Saratov National Research State University Named after N. G. Chernischevsky (Astrakhan str., 83, Saratov, Russian Federation 410012), Associate Professor, PhD in Pedagogy, knv-piano@mail.ru

*The authors have read and approved the final manuscript.*

# ХРИСТИАНСКИЕ СЮЖЕТЫ В МУЗЫКЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ И О ДЕТЯХ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И МУЗЫКОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

**А. М. Лесовиченко,**

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

**Аннотация.** В статье поставлена задача обозначить направления изучения христианской проблематики в композиторских сочинениях для детей и о детях в музыкально-исторических курсах, адресованных будущим учителям музыки. Включение религиозной проблематики в художественное воспитание, в том числе музыкальное, создаёт естественные и необходимые предпосылки для полноты его личностного развития. Неслучайно в христианской традиции уделено большое внимание тому, что связано с детством в общей культовой практике, а также работе непосредственно с детьми. Во все века дети участвовали в богослужении, их голоса звучали на клиросе. При церквях действовали всевозможные учебные центры, специально для детей принято организовывать праздничные мероприятия. В современной католической церкви существует даже понятие «детская месса», видимо, для проведения в учебных заведениях или иных собраниях детей. Очень велика ориентация на детей в музыке, связанной с праздником Рождества Христова. Западный опыт художественного осмысления образа младенца Иисуса проявился отчётливо в крупных хоровых произведениях, приуроченных к Рождественскому праздничному богослужению, но нашедших своё место и в концертной жизни. В работе сделана попытка обобщения сведений о сочинениях такого содержания у крупных мастеров XIX–XX веков. Особое внимание уделяется хорошему циклу Б. Бриттена «Церемония рождественских гимнов» (“A Ceremony of Carols”). Обращение к текстам средневековых кэролз (carols) выявляет важнейшую для композитора идею творческого переосмысления художественного наследия предшествующих веков, увязывания современности с историческим прошлым. Использование нецерковного религиозного материала, каковым являются рождественские гимны-кэролз, акцентирует национальную английскую ориентированность композитора. Светлый рождественский праздник наилучшим образом соответствует оптимистическому мировоззрению Бриттена. Стройная структурная организация цикла выражает одну из важнейших его установок на создание многоплановой, но внутренне единой композиции.

75

© Лесовиченко А. М., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Ключевые слова:** христианские сюжеты, детская религиозность, композиторское творчество, Б. Бриттен, хоровое пение, музыкально-историческое образование.

**Благодарности.** Статья выполнена в рамках работы по плану Научно-исследовательского центра методологии исторического музыкознания Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского. Выражаю благодарность члену редколлегии журнала «Музыкальное искусство и образование» Б. Р. Иофису за тщательный анализ предложенного к публикации текста статьи, высокопрофессиональные замечания и рекомендации.

**Для цитирования:** Лесовиченко А. М. Христианские сюжеты в музыке для детей и о детях: педагогический и музыковедческий аспекты // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 3. С. 75–90. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-75-90

DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-75-90

## CHRISTIAN THEMES IN MUSIC FOR AND ABOUT CHILDREN: PEDAGOGICAL AND MUSICOLOGICAL ASPECTS

**Andrey M. Lesovichenko,**

Tchaikovsky Moscow State Conservatory,  
Moscow, Russian Federation, 125009

76

**Abstract.** The article aims to identify the directions of the study of Christian issues in compositions for children and about children in music and history courses addressed to future schoolteachers. The inclusion of religious issues in artistic education, including music, creates a natural and necessary prerequisite for the completeness of his personal development. It is no coincidence, that the Christian tradition pays great attention to what is associated with childhood in general cult practice, as well as working directly with children. In all ages, children have participated in divine services, their voices have been heard in the choir. All kinds of educational centers operated at the churches; it was customary to organize festive events especially for children. In the modern Catholic Church, there is even the concept of “children’s Mass”, apparently, for holding in educational institutions or other gatherings of children. There is a very strong orientation towards children in music related to the feast of the Nativity of Christ. The Western experience of artistic interpretation of the image of the infant Jesus manifested itself clearly in large choral works dedicated to the Christmas festive service and found its place in concert life. The paper attempts to generalize information about works of such content by major masters of the 19–20 centuries. Special attention is paid to B. Britten’s choral cycle “A Ceremony of Carols” The appeal to the texts of medieval Carols reveals the most important idea for the composer of creative rethinking of the artistic heritage of the previous centuries, linking modernity with the historical past. The use of non-church

religious material, such as Christmas carols, emphasizes the composer's national English orientation. The bright Christmas holiday best corresponds to Britten's optimistic worldview. The harmonious structural organization of the cycle expresses one of its most important orientations to create a multifaceted, but internally unified composition.

**Keywords:** Christian subjects, children's religiosity, composer's creativity, B. Britten, choral singing, musical historical education.

**Acknowledgements:** The article was carried out as part of the work on the plan of the Research Center for the Methodology of Historical Musicology of the Moscow State Tchaikovsky Conservatory. I express my gratitude to the member of editorial board of the journal "Musical Art and Education" B. R. Iofis for a thorough analysis of the text of the article proposed for publication, highly professional comments and recommendations.

**For citation:** Lesovichenko A. M. Christian Themes in Music for and about Children: Pedagogical and Musicological Aspects // *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2022, vol. 10, no. 3, pp. 75–90 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-75-90.

## Введение

Использование христианских сюжетов в музыке для детей и о детях (более подробно вопросы систематизации этой области композиторского наследия раскрыты нами в ряде опубликованных ранее исследований [1; 2; 3; 4]) – весьма важная и плодотворная линия творчества, которая породила немало выдающихся художественных явлений, что вполне закономерно. С одной стороны, религиозное воспитание, полученное в начале жизненного пути самим автором, неизбежно сказывается на его музыкальной деятельности, с другой – созданные композитором произведения могут быть и подчас становятся средством духовного развития детей, резонируя их интуиции. При этом следует подчеркнуть, что обращение к данной теме в музыке для детей и о детях – не просто дань культурной традиции. Учитывая художественно-исторический контекст вхождения

образа ребёнка в искусство (первые литературные и музыкальные произведения такого рода появляются в самом начале «романтического» XIX века), это скорее попытка авторов через прикосновение к самым сокровенным сторонам души пройти особый путь самопознания, это опыт обретения в чистоте юного сердца утешения и опоры для теряющего ценностные ориентиры и смыслы жизни взрослого человека.

Обозначенная проблема становилась предметом рассмотрения в музыковедческих трудах В. Д. Овсянниковой [5], А. В. Гамрецькой [6] З. И. Гладких [7], А. Э. Исаевой [8] и других. Большинство авторов подходят к указанной проблематике со стороны задач нравственного воспитания школьников или привития молодому поколению чувства связанности с традицией национальной духовной культуры. Изучение христианских акцентов в детской музыке осуществляется относительно мало, обычно касается

частных вопросов. В связи с этим представляется весьма актуальным охарактеризовать способы воплощения композиторами образов религиозного содержания на уровне общих принципов, и как это делается в конкретных произведениях. Именно такую задачу ставит перед собой автор настоящей статьи.

Данный аспект особенно важен в процессе музыкально-исторической подготовки музыкантов-педагогов, поскольку он непосредственно связан с целями учебного предмета «Музыка» в общеобразовательной школе, одной из которых является духовно-нравственное развитие учащихся. Осуществление такой цели с использованием музыки религиозного содержания намного плодотворнее, нежели через опосредованные образы или непрограммную музыку. Однако в настоящее время доступные для учителей источники информации об этой области музыки всё ещё ограничены. Однозначно можно сказать, что данная проблема не включена в содержание музыкально-исторического образования как целостное явление, имеющее сквозную линию развития. Осознание этого факта – причина появления настоящей статьи. Попробуем наметить возможный вариант изучения темы в процессе вузовской музыкально-исторической подготовки педагога или в системе повышения квалификации учителей.

### **Особенности проявления религиозности у детей**

Выдающийся психолог и педагог, богослов и философ, священник В. В. Зеньковский ещё в 1920-е годы говорил о независимых от воспитания естественных ступенях освоения ребёнком полноты жизни, подчёркивая, что религия глубоко укоренена в человеческой душе.

Ребёнок, как и первобытный человек, тянется к горней сфере. «Если бы дитя не слышало от взрослых о Боге, оно бы инстинктивно искало своей мыслью центр и средоточие мира, Хозяина и Господина – Отца и Вседержителя. Отсюда, из этого корня растёт то, что можно назвать своеобразной “естественной детской религией”» [9, с. 200]. Философ полагал, что примитивная детская мифология незаметно открывает детское сердце для восприятия Божества; дитя долго живёт как бы музыкальной стороной этого восприятия, сердцем устремляется ввысь, хотя его сознание не оформляет этих переживаний и даже не нуждается в этом. «Религиозное» в детской душе оформляется сначала в чувствах – неясных, но зовущих и одушевляющих, от этих чувств зреют религиозные силы. Конечно, ребёнок имеет свой мистический опыт, он живёт метафизически ближе к Богу, чем взрослые, но лучи, идущие из горнего мира, почти бесследно проходят сквозь детскую душу, не имея точек опоры в детском сознании.

«Пусть детям слышнее “музыка сфер”, пусть доступнее для них небеса, пусть в связи с этим дитя исполняется радостного и творческого влечения ко всему, любит весь мир, как бы ощущает его жизнь и его центр – Отца Небесного, но это только и оформляется в виде чувств музыкальных, зовущих, но невыразимых» [Там же, с. 205]. В этом размышлении В. В. Зеньковского об особенностях детской религиозной жизни хочется видеть объяснение разнообразного опыта художественного отражения духовной жизни ребёнка, причём, преимущественно именно в музыкальных образах. «Когда начинается этот процесс интеллектуализирования религиозных чувств, тогда дитя, примыкая к тому, что узнаёт от окружающих, само

начинает создавать религиозные образы. Религиозные образы необходимы для выражения религиозных переживаний – такова их функция; вот отчего нет лучше воспитательного материала, чем рассказы об Иисусе Христе, о Его Матери, о святых» [Там же, с. 206]. Представляется, что обязательное в прошлом для каждого ребёнка музыкальное воспитание в определённой степени выявляло и усиливало его религиозное чувство, оформляло религиозное переживание в сознании. В. В. Зеньковский говорит также о своеобразной интеллектуализации чувства, приобретении ребёнком через образы фантазии такой новой сферы мышления, как гипотетическое мышление. Это значит, что включение религиозной проблематики в художественное воспитание, в том числе музыкальное, создаёт естественные и необходимые предпосылки для полноты его личностного развития.

Миссионер и богослов А. В. Кураев в опоре на свой опыт религиозной педагогики и в связи с негативными сторонами духовной жизни современного общества актуализирует проблемы детской религиозности следующими наблюдениями: «У детей есть свой интерес к религиозной реальности... Ребёнок – не агностик, его восприятие духовного мира и живо, и реалистично. Он очень мистично видит жизнь. Для глубоко верующего человека чудо просто в порядке вещей. Несложно убедиться, что ребёнку присуща эта черта мифологического восприятия мира. Для ребёнка ничего сверхъестественного нет. Для него чудо встроено в распорядок дня. В его сознании нет деления мира на “естественную” и “сверхъестественную” сферу... его реальность не ограничивается миром мёртвых вещей... для него неестественно быть материалистом»

[10, с. 19–20]. И далее, отстаивая необходимость раннего религиозного воспитания, А. В. Кураев приходит к важным для понимания проблемы выводам: «Логика “религиоведения” побуждает признать, что в жизни каждого малыша непременно должен быть период сказочного, мифологического восприятия мира. Значит детям нужно религиозное воспитание просто для того, чтобы быть детьми... Но, если естественное стремление ребёнка к целостному, мифическому познанию мира не направить в выработанные культурой формы религиозного сознания, он будет обречён на индивидуальное мифотворчество и богостроительство. Табуирование бесед на важнейшие темы приведёт к искажениям его внутреннего мира. Если среда, в которой живёт ребёнок, не будет предлагать ему многомерное, мифологическое, сердечное, живое осмысление мира, то мир этого ребёнка будет ущемлен, ограничен» [10, с. 24].

Таким образом, художественная разработка религиозной темы не только закономерна, но важна и необходима, поскольку соответствует религиозной установке детского сердца, «из которой берёт образы не только дитя, но и всё зрелое человечество, чтобы осмыслить и выразить то, что наполняет душу невыразимым чувством, звучит в ней непередаваемой музыкой. Образ Отца Небесного, который всё направляет и всё сохраняет, наполняет душу детскую такой тишиной и сладостью» [9, с. 204]. Здесь «источник детской радости и беззаботности» [Там же] и, как следствие, способность обеспечить полноту и многомерность детского восприятия мира, восполнять душевный и эмоциональный голод ребёнка, предохранить его от психических травм, что особенно актуально для сегодняшнего времени.

### Христианские сюжеты в музыке

В сущности, христианский характер образов детства в музыке закономерен [11], поскольку в Священном Писании и Предании подобные мотивы занимают видное место (Рождество и детство Иисуса Христа, Рождество и Введение во Храм Богородицы, житийные описания начального этапа духовного становления многих святых). Для христианства детство – не просто период взросления, но состояние души, которое в идеале должно сохраняться у человека во всех возрастах. «Истинно говорю вам: кто не примет Царствия Божия как дитя, тот не войдёт в него» (Лк: 18; 17) [12, с. 1112].

Большое внимание в христианской традиции уделено, прежде всего, тому, что связано с детством в общей культуровой практике, а также работе непосредственно с детьми. Во все века дети участвовали в богослужении, их голоса звучали на клиросе. При церквях действовали всевозможные учебные центры, специально для детей принято организовывать праздничные мероприятия. Отражением этих особенностей христианского воспитания становится появление религиозной темы не только в специально предназначенных для богослужения произведениях, но и в светских сочинениях, объединяемых категорией «детская музыка». Рассмотрим эти две сферы композиторского творчества подробнее, отметив сразу их взаимообусловленность.

Музыка собственно богослужения содержит детский элемент в звучании многоголосных сочинений, поскольку женские голоса для пения верхних партий стали использоваться поздно (в России, например, лишь с 1890-х годов они введены А. Архангельским).

В современной католической церкви существует даже понятие «детская месса», видимо, для проведения в учебных заведениях или иных собраниях детей. Такие мессы значительно короче «взрослых» и имеют свой набор песнопений. Например, в русском издании 1993 года предлагается три таких мессы [13]. В первой (автор песнопений Г. Гсель) – 5 номеров, во второй (тот же автор) – 10, в третьей (автор Т. Рачиньски) – 12. Все номера короткие – не более двух-трёх минут звучания. Напевы выписаны в один-два голоса без сопровождения. Текст на русском языке. В ремарках некоторых номеров второй и третьей месс указаны функции в Службе, например, *Kyrie, Gloria, Offertorium, Agnus Dei*, на причастие.

Очень велика ориентация на детей также и в светской музыке, связанной с праздником Рождества Христова [14; 15]. Как известно, для западных вероисповеданий это особо отмечаемый праздник, эмоционально важнейший в календаре, что вполне закономерно ввиду рационалистического отношения к Вере, при котором первостепенен факт земного воплощения Бога.

Западный опыт художественного осмысления образа младенца Иисуса проявился отчётливо в крупных хоровых произведениях, приуроченных к Рождественскому праздничному богослужению, но нашедший своё место и в концертной жизни. Вспомним, например, Г. Шютца, Дж. Кариссими, М. А. Шарпантье, И. С. Баха, Г. Ф. Генделя, К. Сен-Санса. Заметными вехами в развитии этой темы в католической музыке XIX и XX веков являются оратория Г. Берлиоза «Детство Христа», фортепианный цикл Ф. Листа «Рождественская ёлка», оратория Г. Пьерне «Дети в Вифлееме», фортепианный цикл О. Мессиаана «Двадцать взглядов на младенца Христа».

Значительно реже композиторы обращаются к событиям детства Марии. Однако и здесь есть одно выдающееся сочинение – цикл для голоса и фортепиано «Житие Марии» П. Хиндемита.

В музыке о детях и для детей религиозные образы относительно немногочисленны и встречаются далеко не у всех авторов, но их появление в ключевых циклах XIX века говорит о том, что это далеко не случайная тема. Действительно, «Альбом для юношества» Р. Шумана (первоначально – «Рождественский альбом для детей»), развёртывая события года жизни ребёнка от Рождества до Рождества, имеет осевые номера религиозного содержания – № 4 «Хорал» и № 42 «Фигурированный хорал». В сущности, и последний номер – «Новогодняя песня» (точнее, «Песня дня святого Сильвестра» – «*Silvestrlied*») относится к религиозным образам. Фактически через эту призму композитор осмысливает все события года. Взросление же ребёнка, произошедшее между двумя рождественскими службами, символизируется более сложным «фигурированным» исполнением через год одного и того же хорала.

Вслед за Р. Шуманом П. И. Чайковский развёртывает события одного дня из жизни ребёнка в «Детском альбоме» между «Утренней молитвой» и вечерней службой «В церкви». Тем самым как бы очерчиваются некие изначально заданные первоосновы, актуальные не только на коротком временном отрезке, но и в течение всей жизни.

Очень важен образ молитвы и для М. П. Мусоргского, который делает его одним из основополагающих при характеристике мира ребёнка в вокальном цикле «Детская». С точки зрения возрастной психологии, в сценке «На сон грядущий» композитор, с одной стороны, с удивительной ясностью и

проницательностью показывает божественную одарённость детской души, с другой – демонстрирует некое охлаждающее влияние взрослых на религиозную активность ребёнка.

Важную смысловую роль играют «Молитва» и «Хор ангелов» в опере Э. Хумпердинка «Гензель и Гретель». Эти эпизоды являются буквально музыкальными иллюстрациями к процитированным нами ранее мыслям В. В. Зеньковского, которые можно дополнить его же словами о детской молитве: «В ней есть удивительная красота и умиленность для нас: пусть молитва в своих словах, в своём “содержании” подсказана взрослыми, но дитя вносит в эти слова свою душу. И сколько нежности, чистой любви, трогательной простоты вкладывают дети в свои молитвы» [9, с. 204]. Музыкальное решение упомянутых сцен явно свидетельствует о стремлении автора создать иную реальность: времяизмерение как бы останавливается, стирается грань между горним миром и материальностью земной жизни. И делает автор это скорее для взрослого слушателя, поскольку для детей в их многомерном психологическом пространстве такая граница фактически отсутствует (об этом в опере свидетельствует естественность, нормативность и свобода в поведении детей-персонажей).

Наконец, нельзя не вспомнить гениальную песню П. И. Чайковского «Был у Христа-младенца сад» из сборника «16 песен для детей», в которой музыка, адресованная детям, содержит сложнейший символический образ жертвы Христовой, поданной сквозь призму событий детства Спасителя.

В ряду христианских сюжетов детской музыки следует упомянуть также оперу «Ёлка» В. Ребикова, «Песню детей, не имеющих больше крова» К. Дебюсси,

ораторию Г. Пьерне «Детский крестовый поход», где по-разному решается тема сиротства и детской надежды на Бога.

В связи с праздником Рождества в западных странах проводится большое количество внецерковных мероприятий, на которых звучат календы, в том числе те, что в обиходе являются детскими. Эта религиозно-бытовая традиция стимулирует композиторскую активность в плане создания обработок календ и собственных сочинений в таком роде. Наиболее глубоко разрабатывал эту идею Б. Бриттен в циклах «Родился мальчик» и «Церемония рождественских гимнов».

**Б. Бриттен. «Церемония  
рождественских гимнов»  
для детских голосов и арфы,  
ор. 28 (1942)**

Б. Бриттен (1903–1976) – очень важная фигура в музыке XX века, изучение сочинений которого, в принципе, может много дать для художественного развития детей, поскольку он сам непосредственно об этом заботился [21; 22; 23].

82

Продолжая линию исследования единства художественного и педагогического аспектов творчества композитора, представленную в других статьях [16; 17; 18], рассмотрим подробнее цикл, обладающий значительным потенциалом в этом плане по отношению и к участникам исполнения, и к слушателям.

“*A Ceremony of Carols*” – «Церемония рождественских гимнов» [19], предназначена для трёхголосного дискантового хора в сопровождении арфы (или, в случае её отсутствия, фортепиано). Созданный в драматический момент во время Второй мировой войны, вскоре после того, как композитору пришлось доказывать свои пацифистские убеждения военному трибуналу, цикл стал едва ли не

лучшим выражением жизненного *credo* автора-миротворца. В «Церемонии» сведены воедино все основные линии творческих поисков композитора. Она стала новым проявлением глубокой религиозности автора, его понимания умиротворённого христианского духа, продолжила линию, начатую «Гимном Деве» для смешанного хора *a cappella* (1934) и развитую в таких сочинениях, как «Te Deum» in C для хора, соло дисканта и органа (1935), «Гимн Святой Цецилии» для пятиголосного хора *a cappella* (1942). Ближе всех к рассматриваемому циклу по тематике стоят хоровые вариации для мужских, женских и детских голосов *a cappella* (или в сопровождении органа) «Родился мальчик» (1933).

Обращение к текстам средневековых кэролз выявляет важнейшую для композитора идею творческого переосмысления художественного наследия предшествующих веков, увязывания современности с историческим прошлым. Использование нецерковного религиозного материала, каковым являются рождественские гимны-кэролз, акцентирует национальную английскую ориентированность композитора. Светлый рождественский праздник наилучшим образом соответствует оптимистическому мировоззрению Бриттена. Стройная структурная организация цикла выражает одну из важнейших его установок на создание многоплановой, но внутренне единой композиции.

Обращение к детским голосам при такой концепции совершенно закономерно: с древних времён именно дисканты с их ангелоподобным пением привлекались к богослужениям в христианской церкви. Действительно, бесплотное прозрачное звучание хора мальчиков наиболее близко христианским представлениям о небесной музыке. Для Бриттена детские

голоса несут в себе ещё и фольклорно-игровую семантику колядований, что, в определённой степени, заложено и в цикле «Церемоний». Это обусловлено спецификой жанра кэрролз.

На русском языке об этом явлении английской музыки написано относительно немного [16; 20; 21], поэтому есть необходимость дать краткую справку. Кэрролз – английские рождественские гимны, известные с XIV века. Основные манускрипты, содержащие самые ранние образцы этого жанра, относятся к XV столетию (сохранилось четыре сборника). Образцы создавались и в последующие века, поэтому, кроме текстов из XIV, в цикле Бриттена присутствуют стихи XVI века. Два главных признака средневекового рождественского гимна – наличие припева (*burden*) и строфы (*stanza, verse*), а также чередование английского языка в строфе и латыни в припеве. Большинство известных письменных образцов в ранних рукописях – полифонические (двух- трёхголосие). Взаимоотношения между голосами разные – от дублировок до самостоятельных линий. Содержание текста так или иначе связано с образом младенца Христа, что обуславливает частое присутствие в припеве приветствий и криков радости, ярких распевов-юбилейных (так называемые *nowell*). Кэрролз звучали в устах самых различных людей, но чаще всего детских. Как и везде в европейских странах, подобные рождественские песни сопровождали всевозможные шествия – от церковных процессий до деревенских колядований. Именно отсюда в названии

бриттеновского опуса слово “*ceremony*” (церемония, обряд).

В сочинении 11 номеров. Последний – “*Recession*” является точным повторением первого – “*Procession*”. Эта музыка придаёт всей композиции характер церемонии-шествия и обеспечивает образную арку. Написаны данные номера на канонический латинский церковный текст “*Hodie Christus natus est*” («Сегодня Христос рождён») и представляют собой единственный образец унисонного пения в цикле (Пример 1).

Мелодия этих частей в духе григорианского хорала. Её натурально-ладовая гармонизация вызывает неожиданную ассоциацию с первой темой «Песни об Александре Невском» из кантаты С. Прокофьева «Александр Невский» («А было дело на Неве-реке»).

Тексты кэрролз, использованные в цикле, – в основном анонимные: № 2, 3, 4а, 5 – XIV века, № 10 – XV века. Авторами текстов № 4б являются Джеймс, Джон и Роберт Уэддерберны, № 6 и 8 – Роберт Саусвелл, № 9 – Вильям Корниш (все они поэты XVI века). № 7 – инструментальная интерлюдия. Тексты написаны на английском языке соответствующих столетий, в некоторых содержатся латинские фразы.

Подобно великим предшественникам и современникам – И. С. Баху в «Рождественской оратории», Г. Ф. Генделю в «Мессии», О. Мессияну в фортепианном цикле «Двадцать взглядов на младенца Христа», Бриттен разворачивает картину Рождества как всемирно-историческое событие. Здесь нет прямого

Tutti voce  
*f* sempre

Sopranos

Ho - di - e Chris - tus na - tus est: ho - di - e Sal - va - tor ap - pa - ru - it :

Пример 1. Б. Бриттен. “A Ceremony of Carols”. № 1 Procession

Example 1. B. Britten. “A Ceremony of Carols”. No. 1 Procession

изложения евангельской истории, но в узоре метафор и ассоциаций выявляются разнообразные представления людей о Спасителе.

№ 2 «Добро пожаловать» – приглашение войти Царю Небесному и другим Небожителям.

№ 3 «Нет розы, столь прославленной как роза, несущая Иисуса» – упоминание христианских истин (соединение Неба и Земли, Бог в трёх лицах, радость ангелов в криках пастухов, свидетелей Рождества).

№ 4 «Тот новорождённый ребёнок, когда заплачет – колыбельной она укачает его»: этими словами начинается первая половина номера (4а) – повествование о том, как мать, соловей и животные пели младенцу, оберегая его от зла. Вторая половина номера (4б), *attacca subito* – собственно колыбельная (текст дан от первого лица).

№ 5 «Как роса в апреле» – прославление Мадонны, чей Сын – Король королей.

№ 6 «Это малое дитя» – рассказ о том, как Иисус победил силы ада.

№ 7 – пасторальная картина, представленная арфой solo (снова переключка с русской музыкой – «Маленькой сюитой» А. Бородина).

№ 8 «В морозную зимнюю ночь» – картина пребывания младенца Христа в яслях в хлеву: вызывая жалость, он всё равно проявляет свою Царственную сущность.

№ 9 «Весенний гимн» – благодарение Богу за то, что все красоты мира созданы для человека.

№ 10 «Адам лежал связанный в темнице» – благодарение Богу, указавшему путь спасения.

Как видим, центральный блок номеров (от 4 до 8) связан с представлениями об очеловеченном Сыне Божиим – младенце, лежащем в яслях.

Крайние номера (2, 3 и 9, 10) посвящены богословским истинам. Осевым является № 6, поскольку здесь речь идёт о главной цели пребывания Иисуса на земле – победе над Сатаной.

Явно переключаются пасторальным характером № 5 и 7, «колыбельностью» – № 4 и 8.

Таким образом, в распределении текстов (включая точное повторение крайних номеров) выявляется стремление к симметрии. Однако есть и линейный динамический импульс – от начала к концу: язык и образный строй авторских стихов XVI века сильно отличается изощрённостью, гибкостью и пластичностью от анонимных кэролз. Положение более поздних текстов смещено во вторую половину композиции.

Музыкальное решение цикла находится в гармоничном соотношении с литературным текстом. Бриттен не стремится к прямой стилизации средневековых кэролз: он пользуется широким арсеналом средств XX века. Тем не менее композитор придаёт своему опусу ненавязчивый архаический колорит. Например, формирование терпких диссонантных вертикалей происходит в результате сложения мелодических линий приблизительно так, как в многоголосных композициях XII–XIV веков, когда имели значение отношения между нижним и каждым из верхних голосов, но не между верхними. Полифонические приёмы тоже скорее из времён «до строгого стиля», имитационные средства – на втором плане. «Ветхость» звучанию придают средства ладоорганизации – диатоничность, частое использование трихордных оборотов, звукорядов церковных ладов. Видимо, в этом же ряду следует обозначить использование арфы, которая не столь отчётливо ассоциируется с искусством Нового времени, как фортепиано, и

в то же время инструмента с широчайшими техническими возможностями.

Выстроив симметрично поэтические тексты, Б. Бриттен проводит тот же принцип и в музыкальной организации. Помимо точного повторения крайних частей, отметим тональную арку между 2 и 10 номерами (A-dur) и господство Es (dur-moll) в трёх центральных частях цикла (5, 6, 7). Показательно, что es-moll является полной противоположностью тональности крайних номеров A-dur, находясь от неё на расстоянии тритона. Обращает на себя внимание темповая симметрия: быстрые темпы в № 2 и № 10 (*Allegro con brio* и *Presto*, соответственно), умеренные – *Allegretto* в №№ 3 и 9, *Andante* – в №№ 4 и 8. Кроме того, здесь запараллелены жанровые особенности колыбельной. Помимо

сказанного, симметричность создают также интонационные переключки: нисходящий трихорд и восходящая септима в № 2 (Пример 2) и № 10 (Пример 3), секстовая опора в мелодиях номеров №№ 4б, 6, 8 и некоторые другие.

Все перечисленные средства, укрепляя целостность цикла, придавая ему внутреннюю стройность, не мешают изобретательному решению каждого отдельного номера. Выразительными находками являются обыгрывание IV натуральной и IV высокой ступеней в № 1; мерцание мажорной и минорной терций, VII натуральной и гармонической ступеней в № 4б (Пример 4); противостояние A-dur крайних разделов бемольным краскам середины в № 2. Самобытное интонационное развёртывание в партии

**Allegro con brio** (♩=126)

Sopranos

Wol-cum, Wol-cum, Wol-cum be thou heve - nè king,

Пример 2. Б. Бриттен. "A Ceremony of Carols". № 2 Wolcum Yole!

Example 2. B. Britten. "A Ceremony of Carols". No. 2 Wolcum Yole!

**Presto** (♩=84)

Sopranos

De-o gra - ci - as! De-o gra - ci - as!

Пример 3. Б. Бриттен. "A Ceremony of Carols". № 10 Deo Gracias

Example 3. B. Britten. "A Ceremony of Carols". No. 10 Deo Gracias

22 **P Solo**

S.

O my deare hert, young Je - su sweet, Pre-pare thy cred - dil in my spreit, And

P.

Пример 4. Б. Бриттен. "A Ceremony of Carols". № 4б Balulalow

Example 4. B. Britten. "A Ceremony of Carols". No. 4b Balulalow

## Заключение

солиста предлагает Бриттен в № 4а, где минимально изменяя мелодический профиль, он даёт новые ладовые краски в каждой фразе (C-dur, с-фригийский, a-moll, A-dur, A-лидийский, Cis-dur).

Интересно использованы полифонические средства в № 6, где унисон расщепляется в каноническую имитацию с расстоянием вступления в одну долю такта, образуя вначале двухголосный, а затем, на основе аналогичного приёма, – трёхголосный канон. Яркий тональный эффект представлен в № 3: остинатные квинтовые шаги в басу (C – F) сочетаются в процессе развёртывания с красками F-dur, Des-dur и A-dur (Пример 5).

В отдельных моментах образуются политональные сочетания (например, окончание номера 4а – Ces – C). Однако все подобные «изыски» являются не более, чем «подсветкой» к сдержанному и естественному звуковому потоку, выдержанному в соответствии с духом английской средневековой поэзии.

Вся история воплощения религиозной темы в музыке о детях и для детей свидетельствует об её органичности высшей духовной жизни ребёнка, подтверждает уникальную способность искусства через образ выражать и конкретизировать интуитивное религиозное переживание юного субъекта, показывает взрослому слушателю возможный путь духовного возрождения и восхождения. Как отмечает о. Александр Ельчаинов, «"Детскость" утрачивается в жизни и восстанавливается в святости» [22].

Рассматриваемая как яркий образец воплощения в музыке христианских сюжетов «Церемония рождественских песнопений» Б. Бриттена может служить подтверждением значимости религиозного аспекта в современной музыкальной культуре, поскольку является одним из весьма популярных сочинений в хоровой практике. Композитору удалось достичь редчайшего сочетания изощрённого

**Allegretto** (♩=60)

*pp legato*

Sopranos  
Mezzos  
Altos

There is no rose of such ver - tu As is the rose that bare Je - su

*pp legato*

There is no rose of such ver - tu As is the rose that bare Je - su

*pp legato*

There is no rose of such ver - tu As is the rose that bare Je - su

Piano

*p sonoro*

*poco marcato*

Пример 5. Б. Бриттен. "A Ceremony of Carols". № 3 There is no Rose

Example 5. B. Britten. "A Ceremony of Carols". No. 1 There is no Rose

мастерства и удивительной образной непосредственности, которая бывает в детском творчестве. Именно поэтому произведение (как и другие его сочинения – см. [23]) имеет большой педагогический потенциал, который может быть реализован в деятельности учителей музыки и педагогов дополнительного образования. Процесс ознакомления учащихся с этим произведением позволяет ставить задачи углубления христианской веры детей, формирования опыта проникновения в национальные традиции другого народа, умения разбираться и ценить

выразительные средства архаичной поэзии (и вообще внимательного отношения к слову), навыков взаимопонимания при воспроизведении ажурной паутины мелодических линий.

Подводя итоги, хочется подчеркнуть, что в данном исследовании предлагается лишь один из возможных подходов к рассмотрению в музыкально-исторических курсах темы воплощения христианских сюжетов в музыке, в том числе связанной с образами детства. Для более глубокого понимания требуется дальнейшее изучение этой проблемы.

### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Лесовиченко А. М., Фаль Е. Д. Детская музыка. XX век. Новосибирск: НИПКиПРО, 2017. 124 с.
2. Лесовиченко А. М., Фаль Е. Д. Детская музыкальная литература. Ч.1. Новосибирск: НИПКиПРО, 2001. 92 с.
3. Лесовиченко А. М. Детская музыка как область композиторского творчества. Саарбрюккен: LAP, 2012. 296 с.
4. Лесовиченко А. М. Детская музыка как феномен культуры и её освоение в условиях педагогического вуза и колледжа // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2013. № 3. С. 100–105.
5. Овсяникова А. Д. В. В. Медушевский и его взгляд на проблему духовно-нравственного воспитания средствами музыкального искусства // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 4-1 (49). С. 94–98.
6. Гамрецкая А. В., Лесовиченко А. М. «Взаимопомощь» как тема детских опер на анималистические сюжеты // Искусство в школе. 2019. № 2. С. 40–44.
7. Гладких З. И. Образы детства в духовной культуре // Христианская нравственность как условие выживания человеческой цивилизации. Курск: Изд-во Курского государственного университета, 2018. С. 124–133.
8. Исаева А. Э. Христианские образы в «Детском альбоме» П. И. Чайковского // Проблемы синтеза в современной музыкальной культуре. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовской государственной консерватории, 2019. С. 306–314.
9. Зеньковский В. В. Психология детства. М.: Академия, 1996. 346 с.
10. Кураев А. В. Взрослым о детской вере. Школьное богословие. Ростов-на-Дону: Троиц, слово; М.: Паломник, 2003. 637 с.
11. Begbie J., Guthrie S. Resonant Witness: Conversations between Music and Theology. – Grand Rapids, Michigan: W. B. Eerdmans, 2011. 495 p.
12. Библия. М.: Изд-во Московской патриархии, 1983. 1372 с.
13. Святая Месса. М: Информ.-изд. центр «Истина и жизнь», 1993. 64 с.
14. Лесовиченко А. М. Новая опера Ираиды Сальниковой и рождественская тема в музыке // Музыка и время. 2017. № 2. С. 65–66.

15. Гамрецкая А. В., Лесовиченко А. М., Фаль Е. Д. Детская опера А. Т. Гречанинова «Ёлочкин сон» и рождественские традиции в России // XX Красноярские краевые Рождественские образовательные чтения «Великая Победа»: наследие и наследники. Материалы и доклады межрегиональной научно-практической конференции / Красноярск: ИД «Восточная Сибирь», 2020. С. 332–342.
16. Ковнацкая Л. Г. Бенджамин Бриттен. Л.: Сов. композитор, 1978. 392 с.
17. Bridcat J. Britten's Children. Leningrad: Faber and Faber, 2006. 334 p.
18. Powell N. Britten. A life for Music. Leningrad: Hutchinson, 2013. 526 p.
19. Britten B. A Ceremony of Carols: For Treble Voices and Harp (or piano ad lib.): Op. 28. Тарту: Тартус. гос. ун-т, 1972. 66 с.
20. Никифорова Е. Е. Рождественская кэрол У. Бёрда «Земное дерево»; к вопросу о претворении некоторых особенностей традиционного вокального жанра британской музыки в композиторском творчестве // Искусство глазами молодых: мат-лы XI Междунар. науч. конф. / ред.: Н. В. Перепич, М. В. Саблина. Красноярск: изд-во Сибирского гос. ин-та иск., 2019. С. 38–41.
21. Брумина О. А., Арутюнян Н. А. Формы народной английской музыки // Проблемы и перспективы развития науки в России и в мире. Уфа: Агентство междунар. исслед., 2018. С. 84–86.
22. Ельчанинов А. Записи. Минск: БПЦ, 2018. 196 с.
23. Лесовиченко А. М. «Путеводитель по оркестру» Б. Бриттена: к вопросу о единстве художественного и педагогического аспектов замысла композитора // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2019. Т. 7. № 4. С. 65–81. DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-4-65-81.

Поступила 18.04.2022; принята к публикации 26.09.2022.

Об авторе:

88

**Лесовиченко Андрей Михайлович**, ведущий научный сотрудник Научно-аналитического отдела Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского (ул. Большая Никитская, 13/6, Москва, Российская Федерация, 125000), доктор культуры, кандидат искусствоведения, профессор, lesovichenko@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

## REFERENCES

1. Lesovichenko A. M., Fal E. D. *Detskaya muzyka. XX vek* [Children's Music. XX Century]. Novosibirsk: Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators (NIPKiPRO), 2017. 124 p. (in Russian).
2. Lesovichenko A. M., Fal E. D. *Detskaya muzykal'naya literatura. Ch. 1.* [Children's Musical Literature. Part 1]. Novosibirsk: Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators (NIPKiPRO), 2001. 92 p. (in Russian).
3. Lesovichenko A. M. *Detskaya muzyka kak oblast' kompozitorskogo tvorchestva* [Children's Music as a Field of Compositional Creativity]. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. 296 p. (in Russian).

4. Lesovichenko A. M. Children's Music as a Phenomenon of Culture and Its Development in the Conditions of a Pedagogical University and College. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" = Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Art and Education"*. 2013, no. 3, pp. 100–105 (in Russian).
5. Ovsyanikova A. D. V. V. Medushevskij i ego vzglyad na problemu duxovno-nravstvennogo vospitaniya sredstvami muzykal'nogo iskusstva [V. V. Medushevsky and His View on the Problem of Spiritual and Moral Education by Means of Musical Art]. *Nauchnaya diskussiya: voprosy` pedagogiki i psikhologii* [Scientific Discussion: Questions of Pedagogy and Psychology]. 2016, no. 4-1 (49), pp. 94–98 (in Russian).
6. Gamretskaya A. V., Lesovichenko A. M. "Vzaimopomoshch'" kak tema detskikh oper na animalisticheskie syuzhety ["Mutual Aid" as a Theme of Children's Operas on Animalistic Plots]. *Iskusstvo v shkole* [Art at School]. 2019, no. 2, pp. 40–44 (in Russian).
7. Gladkikh Z. I. Obrazy detstva v dukhovnoj kul'ture [Images of Childhood in Spiritual Culture]. *Khristianskaya npravstvennost' kak uslovie vyzhivaniya chelovecheskoj tsivilizatsii* [Christian Morality as a Condition for the Survival of Human Civilization]. Kursk: Publishing House of Kursk State University, 2018, pp. 124–133 (in Russian).
8. Isaeva A. E. Khristianskie obrazy v "Detskom al'bome" P. I. Chajkovskogo [Christian Images in P. I. Tchaikovsky's "Children's Album"]. *Problemy sinteza v sovremennoj muzykal'noj kul'ture* [Problems of Synthesis in Modern Musical Culture]. Rostov-on-Don: Publishing House of the Rostov State Conservatory, 2019, pp. 306–314 (in Russian).
9. Zenkovsky V. V. *Psikhologiya detstva* [Psychology of Childhood]. Moscow: Publishing House "Academy", 1996. 346 p. (in Russian).
10. Kuraev A. V. *Vzroslym o detskoj vere. Shkol'noe bogoslovie* [To Adults about Children's Faith. School Theology]. Rostov-on-Don: Trinity. The Word; Moscow: Publishing House "Pilgrim", 2003. 637 p. (in Russian).
11. Begbie J., Guthries S. *Resonant Witness: Conversations between Music and Theology*. Grand Rapids, Michigan: W. B. Eerdmans, 2011.
12. *The Bible*. Moscow: Publishing House of the Moscow Patriarchate, 1983. 1372 p. (in Russian).
13. *Holy Mass*. Moscow: Information and Publishing Center "Truth and Life", 1993. 64 p. (in Russian).
14. Lesovichenko A. M. Novaya opera Iraidy Sal'nikovoj i rozhdestvenskaya tema v muzyke [The New Opera by Iraida Salnikova and the Christmas Theme in Music]. *Muzyka i vremya* [Music and Time]. 2017, no. 2, pp. 65–66 (in Russian).
15. Gamretskaya A. V., Lesovichenko A. M., Fal E. D. Detskaya opera A. T. Grechaninova "Yolochkin son" i rozhdestvenskie traditsii v Rossii [A. T. Grechaninov's Children's Opera "Fur Tree's Dream" and Christmas Traditions in Russia]. *XX Krasnoyarskie kraevye Rozhdestvenskie obrazovatel'nye chteniya "Velikaya Pobeda": nasledie i nasledniki* [XX Krasnoyarsk Regional Christmas Educational Readings "The Great Victory": Legacy and Heirs]. Materials and reports of the interregional scientific and practical conference. Krasnoyarsk: Publishing House "Eastern Siberia", 2020, pp. 332–342 (in Russian).
16. Kovnatskaya L. G. *Benjamin Britten*. Leningrad: State Publishing House "Soviet Composer", 1978. 392 p. (in Russian).
17. Bridcat J. *Britten's Children*. Leningrad: Faber and Faber, 2006.
18. Powell N. *Britten. A life for Music*. Leningrad: Hutchinson, 2013.
19. Britten B. *A Ceremony of Carols: For Treble Voices and Harp (or piano ad lib.): Op. 28*. Tartu: Tartu State University, 1972. 66 p.

20. Nikiforova E. E. Rozhdestvenskaya kerol U. Byorda “Zemnoe derevo”: k voprosu o pretvorenii nekotorykh osobennostej traditsionnogo vokal’nogo zhanra britanskoj muzyki v kompozitorskom tvorchestve [Christmas Carol U. Berda “The Earthly Tree”; on the Question of the Implementation of Some Features of the Traditional Vocal Genre of British Music in the Composer’s Work]. *Iskusstvo glazami molodykh* [Art Through the Eyes of the Young]. Materials of the XI International Scientific Conference. Ed.: N. V. Perepich, M. V. Sablina. Krasnoyarsk: Publishing House of the Siberian State Institute of Law, 2019, pp. 38–41 (in Russian).
21. Brumina O. A., Harutyunyan N. A. Formy narodnoj anglijskoj muzyki [Forms of English Folk Music]. *Problemy i perspektivy razvitiya nauki v Rossii i v mire* [Problems and Prospects of Science Development in Russia and in the World]. Ufa: Publishing House AMI, 2018, pp. 84–86 (in Russian).
22. Elchaninov A. *Notes*. Minsk: Belarusian Orthodox Church, 2018. 196 p. (in Russian).
23. Lesovichenko A. M. B. Britten’s “Guide to the Orchestra”: To the Question of the Unity of the Artistic and Pedagogical Aspects of the Composer’s Plan. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2019, vol. 7, no. 4., pp. 65–81 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-4-65-81

*Submitted 18.04.2022; revised 26.09.2022.*

*About the author*

**Andrey M. Lesovichenko**, Leading Researcher at the Scientific-Analytical Department of the Moscow State Tchaikovsky Conservatory (Bolshaya Nikitskaya St., 13/6, Moscow, Russian Federation, 125000), Doctor of Culturology, PhD of Art History, Professor, lesovichenko@mail.ru

*The author has read and approved the final manuscript.*

# СТАНОВЛЕНИЕ ДИРИЖЁРСКО-ХОРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В САРАТОВСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ

**И. А. Свиридова,**

Московский педагогический государственный университет (МПГУ),  
Москва, Российская Федерация, 119435

**А. Г. Труханова,**

Московский государственный институт культуры,  
Химки (Московская область), Российская Федерация, 141406

**Аннотация.** В статье рассматриваются истоки формирования и основные черты творческой, педагогической, научной и методической деятельности преподавателей кафедры хорового дирижирования Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова. Анализируются их исполнительские и педагогические принципы, в которых интегрированы традиции московской и петербургской дирижёрско-хоровых школ. Традиции первой из них были заложены Николаем Михайловичем Данилиным, каноны второй нашли отражение в плодотворном вкладе в подготовку хормейстеров Семёна Александровича Заливухина. Результатом паритетного взаимодействия ведущих школ российского дирижёрско-хорового образования стало рождение в Саратовской консерватории кафедры хорового дирижирования, представленной главным её богатством – педагогами нескольких поколений замечательных профессионалов. Показано, что в преддверии 80-летнего юбилея коллектив кафедры, сохраняя и приумножая лучшие традиции, накопленные старшими представителями отечественной хоровой школы, остаётся открытым новаторским тенденциям XXI века, с характерным для него поиском новых путей воплощения художественного содержания средствами вокально-хорового искусства.

91

**Ключевые слова:** Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, дирижёрско-хоровое образование, кафедра хорового дирижирования, Н. М. Данилин, Г. А. Дмитревский, К. Б. Птица, С. А. Заливухин, М. В. Тельтевская, Л. С. Заливухина, Е. П. Сидорова.

**Благодарности.** Авторы благодарят профессорско-преподавательский состав кафедры дирижирования Саратовской государственной консерватории имени

© Свиридова И. А., Труханова А. Г., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Л. В. Собинова и преподавателей цикловой комиссии «Хоровое дирижирование» Саратовского областного колледжа искусств за предоставленные материалы. Выражают сердечную признательность редактору журнала «Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education», кандидату педагогических наук, доценту, профессору кафедры музыкально-исполнительского искусства МПГУ Елене Павловне Красовской за детальный многофакторный анализ предложенного к публикации текста статьи, высокопрофессиональные замечания и рекомендации по его доработке.

**Для цитирования:** Свиридова И. А., Труханова А. Г. Становление дирижёрско-хорового образования в Саратовской консерватории // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 3. С. 91–111. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-91-111.

DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-91-111

## THE FORMATION OF THE CONDUCTING AND CHORAL EDUCATION AT THE SARATOV CONSERVATORY

**Irina A. Sviridova,**

Moscow Pedagogical State University (MPGU),  
Moscow, Russian Federation, 119435

**Alexandra G. Trukhanova,**

Moscow State Institute of Culture,  
Khimki (Moscow region), Russian Federation, 141406

92

**Abstract.** The article examines the origins of the formation and the main features of the creative, pedagogical, scientific and methodological activities of teachers of the Choral Conducting Department of the Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov. Their performing and pedagogical principles are analyzed, in which the traditions of the Moscow and St. Petersburg conducting and choral schools are integrated. The traditions of the first of them were laid down by Nikolai Mikhailovich Danilin, the canons of the second were reflected in the fruitful contribution of Semyon Aleksandrovich Zalivukhin to the training of choirmasters. The result of the parity interaction of the leading schools of Russian conducting and choral education was the birth of the Department of Choral Conducting at the Saratov Conservatory, represented by its main wealth – teachers of several generations of remarkable professionals. It is shown that on the eve of the 80th anniversary, the staff of the department, preserving and multiplying the best traditions accumulated by senior representatives of the national choral school, remains open to innovative trends

of the XXI century, with its characteristic search for new ways of embodying artistic content by means of vocal and choral art.

**Keywords:** Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, conducting and choral education, Department of Choral Conducting, N. M. Danilin, G. A. Dmitrevsky, K. B. Bird, S. A. Zalivukhin, M. V. Teltevsckaya, L. S. Zalivukhina, E. P. Sidorova.

**Acknowledgements.** The authors express their gratitude to the teaching staff of the Department of the Directorate of the Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov and the teachers of the cyclic commission “Choral direction” of the Saratov Regional College of Arts for the materials provided. They express their heartfelt gratitude to the editor of the journal “Musical Art and Education”, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Music and Performing Arts of the Moscow Pedagogical State University Elena Pavlovna Krasovskaya for a detailed multifactorial analysis of the text of the article proposed for publication, highly professional comments and recommendations for its revision.

**For citation:** Sviridova I. A. Trukhanova A. G. The Formation of the Conducting and Choral Education at the Saratov Conservatory. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2022, vol. 10 no. 3, pp. 91–111 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-91-111.

## Введение

«Память о добрых делах должна жить долго. И ближайшим потомкам надлежит вести точный счёт достойным свершениям своих старших современников, передавать думу о них последующим поколениям. В формировании традиций – не только почтительная дань живых ушедшим, но и большая сила, воспитывающая человека...»

К. Б. Птица [1, с. 285].

В преддверии двух юбилейных дат – 110-летия Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова (2022) и 80-летия кафедры хорового дирижирования (2023) – авторами настоящего исследования (хормейстерами, выпускниками консерватории) проведён анализ истории её становления и развития. Его

результаты послужили основанием для написания данной статьи с целью раскрытия эволюции представлений о содержании дирижёрско-хорового образования, оформившихся в течение столь солидной временной дистанции, ключевых позиций в подготовке молодых хормейстеров, принципов организации учебного процесса в условиях интеграции московской и петербургской дирижёрско-хоровых школ на саратовской почве.

## У истоков становления кафедры хорового дирижирования Саратовской консерватории

В начале XX века в период интенсивного развития системы музыкального образования в России возникла насущная потребность в профессионально подготовленных музыкантах, в результате чего остро встал вопрос об увеличении числа

специализированных учебных заведений. Открытие в 1912 году в Саратове Алексеевской консерватории (названной в честь наследника Николая II цесаревича Алексея), третьей по счёту в России и первой в провинции, явилось знаковым событием не только для провинциального волжского города, музыкальная жизнь которого с этого момента начала активно развиваться, но и для страны в целом. Первым директором нового учебного заведения был назначен *Станислав Каспарович Экснер* – выпускник Лейпцигской и Петербургской консерваторий по классу фортепиано, выдающийся музыкант и общественный деятель, директор музыкального училища, созданного в 1895 году на основе Музыкальных классов Саратовского отделения Императорского русского музыкального общества [2, с. 102].

Процесс становления кафедр Саратовской консерватории происходил в течение нескольких десятилетий и осуществлялся под руководством авторитетных представителей отечественного музыкального искусства.

В первые годы в Саратовской консерватории высокое качество вокальной культуры студентов обеспечивалось преподавателями **кафедры сольного пения**, одного из её структурных подразделений, сформировавшегося к 1912 году. Особая роль в этом процессе принадлежала *Михаилу Ефимовичу Медведеву*, выдающемуся российскому тенору, драматическому актёру, руководителю оперного театра, приглашённому в консерваторию в качестве профессора.

Становление системы историко-теоретической подготовки обучающихся осуществлялось под руководством *Леопольда Морицевича Рудольфа*, музыковеда, композитора и педагога, окончившего Московскую консерваторию по классам С. И. Танеева и М. М. Ипполитова-

Иванова. Проведённая им реорганизация образовательного процесса (корректировка планов, отбор учебных предметов, установление последовательности их изучения и т. д.) способствовала улучшению уровня преподавания дисциплин теоретического цикла, что, безусловно, оказало положительное влияние на повышение профессиональной грамотности студентов.

Мощным стимулом для организации в консерватории специализированной подготовки по овладению искусством хорового дирижирования стало проведение в период с 1912 по 1917 годы силами студенческого симфонического оркестра цикла из 20 концертов. Во время выступлений коллектива за дирижёрским пультом, помимо местных капельмейстеров (И. И. Сливинского, Я. Я. Гаека, Г. Э. Колюса, М. Л. Пресмана, Л. М. Рудольфа), стояли столичные маэстро: А. К. Глазунов, Н. Н. Черепнин, К. С. Сараджев, Н. А. Малько, В. И. Сафонов и другие. Пример авторитетных мэтров пробудил интерес обучающихся к овладению дирижёрской профессией, что в свою очередь стимулировало руководство консерватории к созданию специальной кафедры, отвечавшей за соответствующую подготовку, причём не только в области симфонического дирижирования, но и в сфере искусства управления хором.

К 1936 году в Саратовской государственной консерватории (с 1935 года носившей имя Л. В. Собинова) к числу шести функционирующих кафедр добавилась ещё одна, в контексте которой осуществлялась подготовка как музыкально-теоретических, так и хоровых кадров. Хоровой подотдел кафедры был самым малочисленным по количеству обучающихся [3, с. 22–25; 4], но именно он стал предшественником созданной несколькими годами позднее кафедры хорового

дирижирования как самостоятельной структуры вуза.

Важным периодом в её становлении явились годы Великой Отечественной войны, во время которых в Саратов были эвакуированы многие видные специалисты – профессора и доценты высших музыкальных учебных заведений Москвы, Ленинграда и других городов Советского Союза. Наряду с педагогической и научно-методической деятельностью представители столичной консерватории развернули полноценную просветительскую и общественную работу, регулярно выступая с концертами в частях Красной Армии, военных госпиталях, заводах и школах. Одновременно с этим при непосредственном участии московских коллег в городе активизировалась работа по возрождению детской музыкальной самодеятельности, в частности хорового творчества детей. Одним из её вдохновителей и организаторов стал замечательный хормейстер, профессор Московской консерватории Георгий Александрович Дмитриевский. Выступления возглавляемого им хора Украинского Радиокomiteта, эвакуированного в Саратов вплоть до мая 1943 года, пользуясь большой популярностью, стимулировали поиск преподавателями эффективных и доступных в условиях военного времени форм вокально-хоровой работы с подрастающим поколением.

Приезд в поволжский город Г. А. Дмитриевского, а также других выдающихся мастеров хорового искусства – Василия Петровича Мухина, Владислава Геннадьевича Соколова, Ивана Платоновича Пономарькова, их недолгая по времени, но весьма плодотворная по результатам музыкально-педагогическая деятельность послужили импульсом к созданию в 1943 году в Саратовской консерватории **кафедры хорового дирижирования** [5; 6; 7; 8].

На рисунке 1 представлено «генеалогическое древо» кафедры, которое наглядно демонстрирует преемственность традиций двух школ отечественного дирижёрско-хорового образования. Одна из них связана с исполнительской, педагогической и научно-методической деятельностью эвакуированных в годы Великой Отечественной войны представителей блестящей плеяды хоровых дирижёров Московской консерватории, продолжателей традиций Синодального училища. Другая – отражает опыт работы музыкантов-педагогов, окончивших Петербургскую консерваторию и унаследовавших ценностные ориентиры петербургской Певческой капеллы.

Рассмотрим несколько подробнее деятельность представителей каждой из школ, акцентируя внимание на особенностях их творческих подходов к подготовке будущих музыкантов-хормейстеров.

### **Преемственность традиций московской дирижёрско-хоровой школы в деятельности кафедры хорового дирижирования**

Существенная роль в формировании фундамента кафедры Саратовской консерватории принадлежит наследникам и продолжателям исполнительских и педагогических принципов **Николая Михайловича Данилина (1878–1945)**, выдающегося хормейстера, педагога, профессора Московской консерватории. Пройдя великолепную школу обучения в Синодальном училище под руководством С. В. Смоленского и В. С. Орлова, Н. М. Данилин в дальнейшей своей деятельности активно развивал богатейшее наследие русской хоровой культуры. При этом он опирался на лучшие достижения дореволюционной педагогики (в частности, на принцип фундаментального

## ГЕНЕАЛОГИЧЕСКОЕ ДРЕВО

кафедры (хорового) дирижирования Саратовской государственной консерватории им. Л. В. Собинова

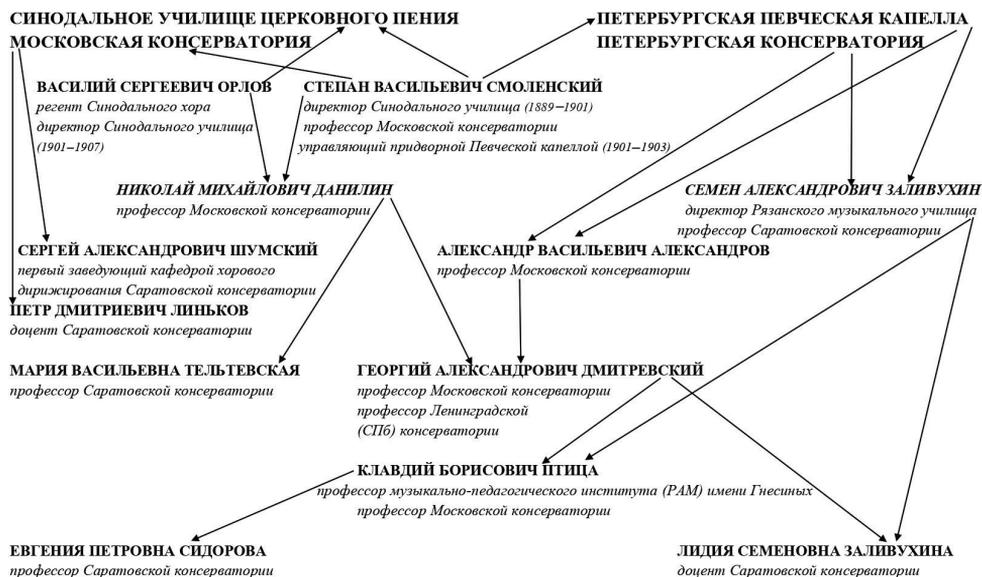


Рисунок 1. «Генеалогическое древо» кафедры хорового дирижирования

Figure 1. "Family tree" of the Department of Choral Conducting

подхода к подготовке регентов и учительских кадров), которые положительно повлияли на развитие системы профессиональной подготовки хормейстеров в советский период.

Система профессиональной подготовки в классе Н. М. Данилина, которую перенимали и его ученики, строилась в соответствии с принципами дидактики. В его работе нашли отражение:

1. *Принцип наглядности.* Осознавая, что в хормейстерской деятельности внутренне слышимые (представляемые) дирижёром музыкальные звуковые образы становятся понятны хору или оркестру только путём материализации в пространстве через жест, Николай Михайлович уделял внимание зрительной наглядности (зрительным образам), считал её важнейшим условием обретения студентами яркости, отчётливости и полноты

музыкальных представлений. Одним из воплощений данного принципа на его занятиях выступало использование специально подобранных иллюстраций-образов из смежных видов искусства, конкретизирующих и оттачивающих выразительность художественного движения рук, а также исполнение партитур на рояле.

2. *Принцип сознательности и активности.* Данный принцип подразумевал взаимосвязь педагогического руководства с положительным (позитивным) отношением учащихся к учебному процессу, осознанием ими значимости получаемых знаний, сущности изучаемых проблем, необходимости и важности обучения. Любые действия обучающегося, связанные с постижением музыкального содержания, освоением дирижёрской техники или воплощением партитуры на

фортепиано, строились на глубоком понимании материала, проникновении в сущность изучаемого, умении осознанно применять знания на практике.

3. *Принцип прочного усвоения знаний.* Н. М. Данилин не допускал формального, основанного на механическом заучивании, подхода студентов к изучению музыкального материала. Овладение знаниями, умениями и навыками осуществлялось в его классе путём мобилизации всех познавательных процессов учащихся, и прежде всего восприятия, воображения, памяти, внимания, волевых качеств, эмоциональной сферы, логического мышления, основанного на многоаспектном анализе. Сохранению и закреплению в сознании обучающегося пройденного материала способствовала продуманная репертуарная политика, при которой новое всегда строилось на основе прочно усвоенного ранее и, закрепляя его, позволяло подняться на более высокую ступень познания.

4. *Принцип систематичности и последовательности обучения.* Именно Н. М. Данилину принадлежит заслуга в разработке данного принципа в обучении дирижированию, доказавшего свою эффективность на хоровом факультете Московской консерватории. Суть его заключалась в особой системе преподавания, основанной на логически выстроенной последовательности элементов учебного процесса. Это значит, что преподаваемая информация строго планировалась, состояла из законченных разделов, модулей и шагов. В каждой учебной теме выделялись идейные центры и главные понятия, которым подчинялись остальные части темы, лекций или уроков.

5. *Принцип доступности,* согласно которому обучение должно соответствовать индивидуальным особенностям учащихся и опираться на уже накопленные

ими знания, подразумевал построение учебного процесса в направлении – «от простого к сложному, от известного к неизвестному». Его реализация осуществлялась Н. М. Данилиным с учётом образовательного уровня обучающихся, их познавательных возможностей, профессиональной подготовки, возрастных особенностей, характера и опыта, потребностей и интересов. Репертуарные планы студентов составлялись в строгом соответствии с программой каждого курса. В преддверии изучения крупных по форме полотен педагог предпочитал задавать учащимся небольшие по объёму произведения с ярко выраженными художественными и техническими задачами [9, с. 128].

Воспитанниками Николая Михайловича, унаследовавшими и развившими впоследствии его исполнительские и педагогические принципы, являются блестящие отечественные хормейстеры Г. А. Дмитриевский, В. Г. Соколов, К. Б. Птица и другие. Учениками Данилина, продолжившими его традиции в Саратовской консерватории стали Сергей Александрович Шумский, Петр Дмитриевич Линьков, Мария Васильевна Тельтвская.

Первым заведующий кафедрой хорового дирижирования **С. А. Шумский**, имея за плечами большой опыт педагогической и дирижёрской деятельности и став в 1936 году преподавателем Саратовской консерватории, проявил себя как авторитетный музыкант и высококвалифицированный педагог. Помимо проведения занятий по хоровому дирижированию, он долгое время руководил хоровым классом, обеспечив практическую работу студентов в оперном театре. Его активная общественная деятельность проявилась в создании объединённого хорового ансамбля консерватории с привлечением студентов как вокального, так и других

факультетов вуза. Наряду с этим в 1940–1941 годах Сергеем Александровичем был создан хор при Саратовской консерватории из участников городской самодеятельности.

За годы своей многолетней педагогической работы на кафедре С. А. Шумский подготовил целую когорту замечательных выпускников, успешно продолживших хоровые традиции Саратовской консерватории в различных городах нашей страны. Плодотворный труд Сергея Александровича был отмечен присвоением ему званий заслуженный артист РСФСР, а также заслуженный деятель искусств РСФСР. Внеся неоценимый вклад в становление фундамента кафедры, он с 1945 по 1955 годы продолжил свою творческую деятельность на посту хормейстера Большого театра СССР.

Ещё одним наследником и продолжателем традиций Н. М. Данилина был талантливый хоровой дирижёр **Пётр Дмитриевич Линьков** (выпускник Саратовской и Московской консерваторий) – разносторонне одарённый специалист, получивший образование по трём специальностям (вокальной, теоретико-композиторской и дирижёрско-хоровой). Будучи доцентом кафедры с 1945 по 1960 годы, он сочетал педагогическую деятельность с руководством Хоровой капеллой Саратовской филармонии.

Особая роль в сохранении и развитии достижений школы Н. М. Данилина принадлежит **Марии Васильевне Тельтевской**, сыгравшей одну из ключевых ролей не только в становлении кафедры хорового дирижирования консерватории, но и системы дирижёрско-хорового образования на саратовской земле в целом.

В педагогической деятельности она развивала принципы своего великого Учителя – Н. М. Данилина, под руководством которого изучала в Московской

консерватории «Чтение хоровых партитур» – основной учебный предмет в образовательной программе дирижёра хора в 20-е годы прошлого столетия. Встреча с прославленным дирижёром сыграла судьбоносную роль в её профессиональном становлении. Такие черты личности наставника, как цельность натуры, требовательность, творческое вдохновение, проявляемое в различных видах художественно-творческой и педагогической деятельности, оставили в памяти студентки Марии Тельтевской неизгладимое впечатление, пробуждали желание ассимилировать полученный опыт в собственной исполнительской практике и воплотить его в работе с учениками [11, с. 161].

Переехав из Москвы в Саратов, она начала трудовую деятельность в консерватории в 1945 году, имея за плечами большой исполнительский и педагогический опыт. Приступив к работе в качестве заведующей кафедрой хорового дирижирования, Мария Васильевна столкнулась с многочисленными проблемами в учебном процессе. Их решение потребовало её непосредственного участия в проведении реорганизации работы студенческого хора, совершенствовании учебных планов, разработке содержания программ дисциплин, реализуемых кафедрой. Административные обязанности сочетались с выполнением М. В. Тельтевской объёмной учебной нагрузки, преподаванием таких предметов, как «Дирижирование», «Чтение хоровых партитур», «Хоровая литература», «Методика детского хорового воспитания», «Народное творчество». Значимой сферой в её жизни являлась также исполнительская (просветительская) работа. Выступления студенческого хора под её руководством, неизменно становились яркими страницами культурной жизни Саратова.

По воспоминаниям коллег, Мария Васильевна обладала целым комплексом

качеств педагога-творца, без которых невозможен успех в преподавательской деятельности. Важнейшими из них выступали высокая взискательность к себе и окружающим, феноменальное трудолюбие, огромная любовь к своей профессии. Она приучала будущих хормейстеров к усердию и систематичности в занятиях, стимулировала познавательную сферу обучающихся, призывала их к неустанному расширению кругозора, овладению продуктивными методами организации самостоятельной работы. Такой подход способствовал воспитанию не только профессиональных, но и личностных качеств студентов её класса, их характера, воли, целеустремлённости [Там же].

Выявление художественного содержания изучаемых сочинений достигалось на уроках по специальности путём углублённого проникновения обучающихся в формо-структуру (движения в направлении от крупных музыкальных построений – к периоду, фразе, интонации), осознания логики развёртывания музыкальной мысли, выявления стиливого своеобразия, особенностей средств музыкальной выразительности.

Наряду с активизацией аналитико-синтетической деятельности студентов М. В. Тельтевская в ходе освоения звукового образа стремилась пробудить воображение обучающихся, применяя такие методы работы как *объяснительно-иллюстративный и художественно-эвристический*. Помимо перечисленных, ею активно использовался и *метод показа*. Подобно Н. М. Данилину Мария Васильевна дирижировала без внешних эффектов. Однако её жест при видимой сдержанности обладал мощным внутренним волевым зарядом и всегда оставался гибким, пластичным, выразительным.

В русле традиций школы Н. М. Данилина, великолепно владеющего пианистическим искусством, формировалось и отношение студентов к воплощению изучаемого образа (прежде всего партитур *a capella*) на фортепиано. В классе Тельтевской к процессу дирижирования обучающийся допускался только после убедительного, т. е. совершенного в художественном отношении исполнения хоровой партитуры на рояле. Понятие *художественное исполнение* ассоциировалось в сознании студентов с глубинным пониманием идейно-образного строя изучаемой музыки, эмоционально-выразительным прочтением авторского текста, точным выполнением всех указаний композитора, идеальной передачей в звучании особенностей голосоведения. Достижение художественности осуществлялось на основе неустанного совершенствования мануальной техники, продуманного подхода к выбору конкретного технического приёма, решению технологических задач в целом.

Ярким воплощением идей Данилина, связанных с сохранением преемственности традиций московской хоровой школы, стала инициатива заведующей сделать одним из важнейших направлений работы кафедры *оказание методической поддержки* учителям образовательных и музыкальных школ города и области. Некоторыми из педагогических объединений, созданных в Саратове в 1950–1960-е годы, М. В. Тельтевская на протяжении многих лет руководила лично. Работа в этом направлении способствовала повышению профессиональной компетентности молодых педагогов в вопросах организации и проведения учебных занятий, репетиций, открытых уроков, подготовке лекций-концертов. А хор Центральной музыкальной школы, управление которым М. В. Тельтевская наряду

с заведованием кафедрой осуществляла с 1946 по 1969 годы, стал для руководителей детских коллективов города и области настоящей творческой «лабораторией» по передаче и усвоению накопленного хормейстером бесценного опыта.

Неотъемлемой составной частью деятельности Марии Васильевны, как продолжателя традиций Данилина, являлась её научно-методическая работа. О широте профессиональных интересов автора можно судить по разноплановости тематики опубликованных работ. Среди более чем 30 публикаций – не только научно-методические статьи, освещающие специфику преподавания конкретных дисциплин учебного плана («Хороведение», «Методика детского музыкального воспитания»), но и материалы, посвящённые различным аспектам хормейстерской работы над репертуаром разнообразной жанровой и стилиевой направленности. Значительную историческую ценность представляют также исследования Марии Васильевны о Мастерах русского хорового искусства, учителях и наставниках – Н. М. Данилине, П. Г. Чеснокове [11].

Исполнительские и педагогические традиции московской ветви дирижёрско-хоровой школы, обогащённые творческим вкладом Марии Васильевны Тельтевской, стали надёжным фундаментом в работе кафедры хорового дирижирования Саратовской консерватории, получив дальнейшее воплощение и развитие в деятельности её многочисленных (более 100!) выпускников. В их числе: доцент В. И. Грицепанова; старший преподаватель Г. Я. Черноморская; народная артистка РФ, доцент А. А. Добромирова; заведующая кафедрой с 1979 по 1986 годы, доцент Н. С. Владимирцева; заслуженный работник высшей школы РФ, профессор Н. Н. Владимирцева (заведующая кафедрой с 2018 г.), а также

педагогические «внуки»: доцент Н. А. Кошелева, преподаватель Е. А. Клищенко.

### **Преемственность традиций петербургской школы в деятельности кафедры хорового дирижирования**

Весомый вклад в становление кафедры хорового дирижирования Саратовской консерватории оказал яркий представитель Петербургской школы отечественного дирижёрско-хорового образования **Семён Александрович Заливухин (1893–1965)**.

Имя этого прославленного музыканта, профессора, заслуженного деятеля искусств РСФСР по праву золотыми буквами вписано в историю Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова. Личность огромного творческого потенциала, преемник и продолжатель замечательных традиций русской музыкальной культуры и классического музыкального образования, человек, мыслящий масштабно и перспективно, С. А. Заливухин, исполняя в различные годы обязанности ректора (1948–1959) и заведующего кафедрой хорового дирижирования (1949–1963), значительно активизировал процесс профессиональной подготовки хормейстеров, повысил требования к педагогам и студентам. Важнейшими направлениями его работы стали интеллектуализация образовательного процесса, ориентация на развитие у учащихся активной жизненной позиции, создание условий для максимально полной реализации творческого потенциала студентов, расширение их мотивации к учебной деятельности, определение путей индивидуально-ориентированного обучения, оптимизация методов и форм проведения практики.

Особое внимание уделялось вопросам формирования студенческого хора,

выстраивания системы его репетиционной и концертной работы. Мечтая о создании большого смешанного хора консерватории, отвечавшего всем требованиям учебного коллектива, Семён Александрович обратился в Министерство культуры СССР с просьбой разрешить привлечь к участию в его работе профессиональных иллюстраторов-вокалистов в количестве 20–25 человек. Положительный ответ способствовал приглашению к сотрудничеству солистов хора Саратовского академического театра оперы и балета, а также студентов вокального факультета. Проведённая реорганизация позволила расширить репертуарный багаж коллектива, включив в программы его выступлений произведения значительной степени трудности.

Забота С. А. Заливухина о повышении уровня профессиональной подготовки студентов обрела практико-ориентированный характер. Например, уже с первого года обучения они получали возможность оттачивать свои хормейстерские умения и навыки в работе с курсовыми ансамблями, однородными составами, а также смешанным хором. При консерватории был образован детский хор, который явился великолепной базой для проведения практических занятий студентов старших курсов. Широкое распространение получила практическая работа обучающихся с самодеятельными хоровыми коллективами [12].

Интересным нововведением, способствующим активизации творческого потенциала обучающихся, стала инициатива Семёна Александровича включать в программу государственных экзаменов обработки и переложения образцов хорового фольклорного искусства, а также собственные сочинения студентов-дипломников. Наряду с этим важнейшей его заслугой, стимулирующей мотивацию

учащихся к основательному и всестороннему постижению хормейстерской профессии, стало создание и активное функционирование в консерватории научного студенческого общества.

За время работы в качестве заведующего С. А. Заливухиным были созданы условия для повышения интереса преподавателей к научной и учебно-методической деятельности, что нашло отражение в проведении открытых уроков, семинаров. Забота о будущем кафедры проявилась и в пополнении её состава молодыми специалистами. Плановая работа в этом направлении позволила сформировать педагогический коллектив, обладающий высокой профессиональной квалификацией.

Во всех делах, которыми занимался С. А. Заливухин, проявились незаурядный талант руководителя, обладающего масштабностью и перспективностью мышления, высокий профессионализм, человечность, порядочность, интеллигентность. Огромный авторитет Семёна Александровича способствовал избранию его кандидатуры на должность Председателя Саратовского отделения Всероссийского хорового общества, а позже – члена ревизионной комиссии. Работая на этих постах, сохраняя активную позицию по отношению к творчеству, С. А. Заливухин одной из главных своих задач видел в популяризации и распространении хорового искусства в Саратове и области. С момента организации ВХО хоровые концерты в городе стали проводиться на постоянной основе, отличались разнообразием исполняемого репертуара, привлечением различных составов участников: консерваторский хор, хоры ДМШ, а также самодеятельные коллективы.

Ещё одним организатором дирижёрско-хорового образования в саратовской



*Фото 1. Кафедра хорового дирижирования, 1964 г.*

*Стоят: Н. С. Владимирцева, В. К. Тыщенко, Ю. И. Датская*

*Сидят: Г. Я. Черноморская, Л. С. Заливухина, С. А. Заливухин, Е. П. Сидорова, М. В. Тельтвская*

*Photo 1. Department of Choral Conducting, 1964.*

*Are standing: N. S. Vladimirtseva, V. K. Tyshchenko, Yu. I. Datskaya*

*Are sitting: G. Y. Chernomorskaya, L. S. Zalivukhina, S. A. Zalivukhin, E. P. Sidorova, M. V. Teltevskeya*

консерватории был **Георгий Александрович Дмитревский (1900–1953)** – дирижёр, учёный, педагог, по высказыванию А. Б. Павлова-Арбенина, «Прометей двадцатого века, нёсший в своём пламенном бытии страстную и горячую любовь к людям» [13, с. 4].

В профессиональном становлении Георгия Александровича интегрировались две русские дирижёрско-хоровые



*Фото 2. Георгий Александрович Дмитревский*

*Photo 2. Georgy Alexandrovich Dmitrevsky*

школы – **петербургская**, унаследованная от профессора А. В. Александрова (выпускника Придворной певческой капеллы, впоследствии создателя системы обучения хормейстеров в аспирантуре в Московской консерватории), в классе которого он получал профессиональное образование в Московской консерватории, и **московская** – в лице профессора Н. М. Данилина, руководившего процессом обучения Дмитревского в аспирантуре МГК.

Свои взгляды на образование хорового дирижёра Г. А. Дмитревский впервые сформулировал в 1940 году в учебно-методическом труде «Хороведение и управление хором», а позднее, в 1948 году – в докладе «К вопросу о воспитании хорового дирижёра»: «Хоровой дирижёр должен обладать качествами хорошего педагога, музыкального режиссёра и дирижёра-исполнителя – артиста... Учить произведение с хором – великое

мастерство. Умелый дирижёр делает этот процесс трудной и трудоёмкой работы живым, интересным, увлекательным» [14, с. 16].

Главной установкой в его педагогической деятельности был девиз: «*уметь, а не только знать*», то есть помимо теоретических знаний хоровому дирижёру необходимо обладать комплексом практических хормейстерских навыков, формирование которых происходит с помощью «триады» учебных дисциплин – «Хорового сольфеджио», «Хорового класса» и «Дирижирования». Важнейшим компонентом урока по специальности выступает дирижирование под фортепиано. Считая данный вид деятельности неотъемлемым звеном профессиональной подготовки хормейстеров, Дмитревский всё же рассматривал его лишь в качестве вспомогательного, несколько формального средства в воспитании дирижёра. Главным условием становления профессионализма он считал выход обучающихся к хору, непосредственное общение с коллективом как живым, динамично реагирующим организмом.

При Г. А. Дмитревском сложилась традиция проводить занятия по дирижированию публично, в виде открытых уроков и мастер-классов, на которых присутствовали не только его ученики, но и студенты, обучающиеся у других преподавателей, а также аспиранты и коллеги по кафедре.

За время работы Георгия Александровича в Саратовской консерватории утвердился следующий алгоритм проведения занятий и последующих контрольных мероприятий (зачёты, экзамены) по дирижированию для студентов-хормейстеров, выработанный в Московской консерватории и ставший впоследствии обязательным для музыкальных училищ и консерваторий страны:

- игра на фортепиано одной из выученных хоровых партитур;
- предоставление краткого анализа партитуры (письменная аннотация);
- дирижирование двумя-тремя хоровыми произведениями;
- коллоквиум (ответы на вопросы) – форма проверки и оценивания знаний учащихся о художественном содержании, истории создания, особенностях формо-структуры и средств музыкальной выразительности исполняемых произведений.

Экзамены проходили в торжественной и строгой обстановке. Дмитревский требовал от студентов безупречного знания партитур (не только голосов отдельных партий, но и строения гармонической вертикали, своеобразия динамического профиля, темпо-ритмических указаний композитора и т.д.), владения инструментом, осуществления историко-стилевого анализа текста и необходимыми навыками воплощения музыкальной ткани на фортепиано [Там же, с. 14].

Важнейшей заслугой Г. А. Дмитревского явилось внедрение в учебный процесс стройной, логичной системы дирижёрско-хоровой практики, предложенной и успешно апробированной им ещё в период работы в столичной консерватории. Полноценность постижения студентами «тайн» репетиционной работы обеспечивалась в ходе освоения:

1) «активной практики» в учебных хорах (курсовых, факультетского) с последующим экзаменом-концертом в залах консерватории;

2) «пассивной практики», предусматривающей посещение студентами репетиций и концертов известных хоровых и симфонических дирижёров, с обязательным последующим обсуждением представленных интерпретаций совместно с преподавателями дирижёрских классов;

3) самостоятельной практики в самостоятельных или любительских хоровых коллективах, итогом которой являлись концерты на открытых площадках города или даже на государственном экзамене [13, с. 38].

Именно эти формы, по убеждению Дмитревского, способствовали результативности их будущей самостоятельной творческой деятельности.

Наследниками замечательных традиций Г. А. Дмитревского стали выдающиеся отечественные хоровые дирижёры и педагоги: К. Б. Птица, В. Г. Соколов, которые, как уже отмечалось ранее, оказали большое влияние на развитие хорового образования в Саратовской консерватории. Заметный след в становлении фундамента дирижёрской кафедры оставила одна из учениц Дмитревского **Лидия Семёновна Заливухина** (фото 1) – выпускница Московской консерватории, продолжатель хоровой династии, замечательный педагог, яркий хоровой дирижёр, музыкально-общественный деятель.

Начав в 1949 году педагогическую деятельность на кафедре хорового дирижирования саратовской консерватории, Лидия Семёновна активно включилась в учебную и творческую атмосферу вуза: преподавала «Дирижирование», «Чтение хоровых партитур», читала лекционный курс по народному творчеству, руководила хоровым классом.

Во многом благодаря деятельности Л. С. Заливухиной активизировалась концертная жизнь студенческого хора. Коллектив принимал участие в постановке опер «Майская ночь» Н. А. Римского-Корсакова и «Запорожец за Дунаем» С. С. Гулак-Артемовского на сцене Театра оперы и балета имени Н. Г. Чернышевского; исполнил ряд кантатно-ораториальных произведений отечественных и зарубежных авторов в сопровождении

студенческого симфонического оркестра под управлением главного дирижёра филармонии Н. Г. Факторовича.

Л. С. Заливухина была убеждена, что способность к дирижированию представляет собой один из видов музыкальной одарённости, требующий наличия у обучающегося определённых природных данных. Не может стать дирижёром человек инертный, безвольный, «расхлябанный», с отсутствием яркого темперамента и крепкой воли. Поэтому к ученикам Лидия Семёновна предъявляла особые требования. Учащиеся класса должны были обладать отличным слухом, музыкальной интуицией, эмоциональностью, развитым чувством ритма, физической выносливостью, активностью, способностью к быстрой реакции, темпераментом, хорошими организаторскими данными.

Помимо природного дарования дирижёрская специальность, по мнению Заливухиной, требует профессионального обучения и неустанной работы над собой. В будущих хормейстерах Лидия Семёновна воспитывала решительность, твёрдость характера, те качества, которые позволяли не только организовать коллектив, но и властно нацелить его работу на решение художественных задач. Она считала, что дирижёр должен быть ровен в обращении со всеми, вежлив, спокоен, но в то же время уметь аргументированно и чётко формулировать указания хору. Воля, инициатива и настойчивость, быстрая реакция, находчивость, а также выдержка и самообладание – это те качества, которыми должен обладать настоящий дирижёр-хоровик [15, с. 41–44].

В работе над образом Л. С. Заливухина акцентировала внимание на том, что очень важно правильно понять авторскую концепцию, «прочитать между строк», установить согласованность

между нотным и литературным текстом и при этом дать своё собственное, личностное прочтение художественной идеи, не противоречащее композиторскому замыслу.

Большое внимание уделялось Лидией Семёновной овладению техникой дирижирования – очень сложному и длительному процессу, результат которого достигается ежедневной вдумчивой самостоятельной работой. Сама Л. С. Заливухина блестяще владела искусством дирижирования. Характеризуя её хормейстерское мастерство, коллеги отмечали техническое совершенство исполнения, пластику удивительно мягких и певучих рук, восхищаясь тем, «как эта миниатюрная, хрупкая женщина могла держать своей волей огромную массу исполнителей» [2, с. 41–42]. Выразительные показы Лидии Семёновны являлись для учащихся ориентиром к решению художественных задач. При этом овладение мануальными приёмами дирижёрской техники шло в классе параллельно с формированием методической культуры обучающихся, умением грамотно обосновать необходимость применения того или иного жеста в зависимости от характера музыки.

Вспоминая уроки дирижирования в классе Л. С. Заливухиной, профессор Ю. И. Датская отмечала: «Любимый учитель и друг... Не перестаёшь восхищаться этим прекрасным педагогом – темпераментным, эмоциональным, который стремился каждую встречу со студентами сделать праздником души, познанием чего-то нового, интересного. Этому способствовали обширный кругозор, глубокие знания предмета, теоретических дисциплин, свободное владение фортепиано... Хотелось бы ещё отметить её голос, сопрано, которым она хорошо владела и очень любила петь во время

урока, что нам, студентам очень помогло» [10, с. 109–114].

Особое место в деятельности Л. С. Заливухиной в консерватории занимали исследования в области методики преподавания дирижирования и народного творчества. Под её руководством функционировало Научное студенческое общество дирижёрско-хорового отделения исполнительского факультета. Одним из знаменательных его достижений стал выпуск издательством «Музыка» в 1959 году первой части учебно-методического пособия «Хрестоматия по технике дирижирования», предназначенного для преподавателей музыкальных училищ. Будучи первым в нашей стране систематизированным учебным нотным изданием такого рода, оно по достоинству было оценено музыкально-педагогическим сообществом и пользовалось большой популярностью.

Педагогические традиции Л. С. Заливухиной на кафедре хорового дирижирования Саратовской консерватории унаследовали и развили её выпускники: профессор Ю. И. Датская, профессор Б. К. Милютин, доцент И. Ф. Шарац, а также ученики учеников – кандидат искусствоведения, преподаватель С. И. Артюшков, доцент И. А. Свиридова (в настоящее время доцент факультета музыкального искусства МПГУ).

Неоценимый вклад в историю кафедры хорового дирижирования Саратовской консерватории внесла Евгения Петровна Сидорова (фото 1), выпускница двух факультетов Музыкально-педагогического института имени Гнесиных – фортепианного (класс профессора В. Р. Шора, окончила в 1949 году) и дирижёрско-хорового (класс профессора К. Б. Птицы, 1951 год).

Наибольшее влияние на её профессиональное становление оказал **Клавдий**

**Борисович Птица (1911–1983)** – российский хоровой дирижёр, профессор, народный артист СССР, наследник традиций Г. А. Дмитревского, Н. М. Данилина, А. В. Александрова, В. П. Мухина, А. В. Никольского, П. Г. Чеснокова, создатель целой школы первоклассных хормейстеров, педагогов и дирижёров-исполнителей. Принципы обучения и воспитания Учителя легли в основу педагогических воззрений самой Евгении Петровны, обретая со временем неповторимое своеобразие под воздействием её ярких профессиональных и личностных качеств.

Одним из непреложных правил Е. П. Сидоровой являлось ознакомление студентов с основными требованиями к личности музыканта, избравшего своей специальностью хоровое дирижирование. Сформулированные Клавдием Борисовичем в конце сороковых годов XX столетия требования стали для многих выпускников её класса определяющим ориентиром в движении по профессиональному пути. В соответствии с ними, детализируя представление обучающихся о специфике профессии (в первую очередь её многоаспектности), Евгения Петровна акцентировала внимание студентов на ключевых качествах будущего руководителя хорового коллектива, необходимых для успешного осуществления хормейстерской деятельности:

- быть общественным деятелем, всецело посвятившим себя воспитанию и просвещению народных масс;
- педагогом-организатором;
- музыкантом-исполнителем, обладающим ярким артистизмом, способным увлечь коллектив в процессе исполнительского творчества;
- отлично знать музыкальную теорию, специфику вокально-хоровой работы, музыкальную и хоровую литературу;

- иметь развитый интонационный и гармонический слух, владеть фортепиано, дирижёрской техникой, иметь ярко выраженные волевые качества;

- быть широко образованным, эрудированным человеком [16, с. 176–178].

Перечисленные качества Евгения Петровна целенаправленно культивировала в своих учениках, вдохновляя их собственным ярким примером служения музыкально-хоровому исполнительству и педагогике. Все, кто был знаком с ней, отмечали её сильную волю, незаурядный талант, стойкий характер, глубокие морально-нравственные устои. Важнейшей чертой Сидоровой-педагога выступала требовательность, принципиальность и строгость. Она приучала студентов к систематичности, постоянству и «дотошности» в работе, учила творчески мыслить, постоянно совершенствовать свой профессиональный уровень, развивала самоконтроль, формировала умение быть объективным и справедливо оценивать результаты своей работы.

Развивая традиции К. Б. Птицы и ориентируясь на выдвигаемые им требования к процессу подготовки хормейстеров, Е. П. Сидорова опиралась в работе на *принцип научности*, точно следовала той методической основе преподавания дирижирования, которую переняла от своего учителя. Процесс освоения звукового феномена основывался в её классе на трёх важнейших слагаемых: содержание художественного образа – особенности музыкального языка (средства выразительности) – дирижёрский жест. Указанный подход сочетался в работе Е. П. Сидоровой с другим важнейшим дидактическим принципом, унаследованным ею за годы обучения под руководством К. Б. Птицы: *связи теории с практикой*. Она считала, что одним из главных условий успешности освоения

обучающимися предмета «Дирижирование», является сочетание теоретического курса с разносторонней практикой хорууправления. В связи с этим центральной задачей учебного процесса являлось вовлечение обучающихся в атмосферу регулярного общения с хором. Такой подход способствовал постепенному овладению студентами всеми фазами практического руководства управления хоровым коллективом. При этом индивидуальные занятия по специальности всегда служили не целью, а средством, начальным этапом работы дирижёра.

Е. П. Сидорова являла собой образец дирижёра-практика, формировавшего комплексный подход к науке о хоре. Основными направлениями её научных изысканий выступали вопросы техники дирижирования, практический опыт хормейстерской работы, исторические аспекты деятельности выдающихся представителей фундаментальных школ отечественного хорового искусства и т.д. Результаты научно-методической деятельности Евгении Петровны отражены в большом числе публикаций научно-методического характера. Наиболее значительным достижением в этой области стали «Методические разработки по курсу методики преподавания предмета дирижирование в музыкальном училище (с I по IV курсы)», а также «Хоровой класс дирижёрско-хорового отделения музыкального училища», опубликованные в 2017 году [17, с. 107–225].

Педагогические традиции Е. П. Сидоровой в Саратовской консерватории продолжили её выпускники: заслуженный деятель искусств РФ, профессор Л. А. Лицова (с 1991 по 2017 годы – заведующая кафедрой), профессор Е. П. Мельникова; а также выпускники выпускников – педагогические «внуки» и «правнуки»: доцент Э. А. Абдулаев,

доцент А. В. Николаева (с 2017 года директор Саратовской областной филармонии), профессор А. Г. Занорин (с 2016 года ректор Саратовской консерватории), кандидат искусствоведения, доцент А. Г. Труханова (до 2017, в настоящее время доцент МГИК), доцент А. А. Балашов; кандидат искусствоведения, доцент В. П. Терещенко; старший преподаватель Е. О. Дворцова, преподаватель А. Ю. Рыбникова.

### Заключение

Ретроспективный анализ исторического пути становления кафедры хорового дирижирования показал, что фундаментальные основы её деятельности формировались под влиянием двух школ отечественного дирижёрско-хорового образования – московской и петербургской. Традиции первой из них были заложены Николаем Михайловичем Данилиным, каноны второй – нашли отражение в плодотворном вкладе в подготовку хормейстеров Семёна Михайловича Заливухина.

Результатом взаимодействия двух мощных «ветвей» российского дирижёрско-хорового образования, осуществляемого на паритетных началах, стало рождение в Саратовской консерватории кафедры хорового дирижирования, представленной главным её богатством – педагогами нескольких поколений замечательных профессионалов. Следуя по пути сохранения и приумножения лучших традиций, накопленных старшими представителями отечественной хоровой школы, коллектив кафедры открыт новаторским тенденциям XXI века, с характерными для него жанрово-стилевым многообразием, новейшими достижениями в области композиторского творчества и поиском новых путей воплощения

художественного содержания средствами вокально-хорового искусства.

Начиная с 2000-х годов кафедра хорового дирижирования дважды переименовывалась. Первоначально – в кафедру дирижирования академическим хором, а 2016 году – в кафедру дирижирования. В настоящее время в структуре кафедры объединены все крупные исполнительские коллективы вуза: академический хор, симфонический и духовой оркестры, оркестр народных инструментов.

Сегодня кафедра дирижирования Саратовской государственной консерватории готовится к празднованию своего 80-летия. Замечательный, солидный возраст, время зрелости, обретения огромного музыкально-исполнительского мастерства, педагогического опыта и научно-методического потенциала! Благодаря царящей на кафедре особой атмосфере целеустремлённости и огромной созидательной энергии, неустанному творческому поиску и высокому профессионализму коллектив неизменно добивается успехов в осуществлении масштабных планов и смелых

идей. Организуемые преподавателями конкурсы и фестивали, конференции и творческие проекты, классные концерты и академические вечера вдохновляют нынешнее поколение молодых музыкантов на постижение таинств профессии хорового дирижёра, способствуя, раскрытию их творческого и личностного потенциала.

В жизни каждого человека бывают знаковые события, которые во многом определяют дальнейшее развитие его судьбы. Авторам статьи выпало счастье не только учиться под руководством опытных преподавателей кафедры дирижирования академическим хором, но и впоследствии работать в одном коллективе с прославленными хормейстерами, отдающими все свои силы, знания, эрудицию и опыт Служению Музыке и процессу воспитания талантливой молодёжи. В канун юбилейных дат – 110-летия Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова и 80-летия кафедры (хорового) дирижирования – пожелаем нашим великим Наставникам ПРОЦВЕТАНИЯ, МНОГАЯ и БЛАГАЯ ЛЕТА!

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Птица К. Б. О музыке и музыкантах / сост. Б. Г. Тевлин, Л. М. Ермакова. М.: Изд-во «ИЧП Мистикос Логинов», 1995. 437 с.
2. По страницам истории дирижёрско-хорового образования в Саратове: Статьи. Воспоминания. Саратов: Саратовская государственная консерватория, 2004. 183 с.
3. Евдокимов Я. К. Музыкальное прошлое Саратова (до 1917 года) // Из музыкального прошлого: Сб. очерков / ред.-сост. Б. С. Штейнпресс. М.: Музгиз, 1960. С. 143–233.
4. Первая провинциальная. URL: [https://www.nvsaratov.ru/nvrbur/?ELEMENT\\_ID=11200&ysclid=l8vs2uiu8p206366664](https://www.nvsaratov.ru/nvrbur/?ELEMENT_ID=11200&ysclid=l8vs2uiu8p206366664) (дата обращения: 05.05.2022).
5. Московская консерватория 1866–1966 / ред. коллегия: Л. С. Гинзбург и др. М.: Музыка, 1966. 726 с.
6. Московская государственная консерватория. 1966–2016. Энциклопедия в 2 томах. Том 1. М.: Прогресс-Традиция, 2016. 672 с.
7. Московская консерватория в её историческом развитии (к 150-летию со дня основания): материалы всероссийской научной конференции пятой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / ред.-сост: В. И. Адищев, К. В. Зенкин]. М.: Московская консерватория, 2016. 190 с.

8. Московская консерватория от истоков до наших дней, 1866–2006: биографический энциклопедический словарь / редкол.: Е. С. Лотош и др.]. М.: Московская гос. консерватория, 2007. 665 с.
9. Андреева Л. М., Бондарь М. А. В классе Н. М. Данилина // Памяти Н. М. Данилина. Сборник статей / сост.-ред. А. А. Наумов. М.: Сов. композитор, 1986. С. 124–147.
10. Рождённая в лихие фронтовые... Из истории кафедры хорового дирижирования Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова (1943–1991) / ред.-сост. Л. А. Лицова, А. Г. Труханова. Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, 2016. 260 с.
11. Тельтевская М. В. Воспоминания о Н. М. Данилине // Памяти Н. М. Данилина. Сборник статей / сост.-ред. А. А. Наумов. М.: Сов. композитор, 1986. С. 158–161.
12. Заслуженный деятель искусств РСФСР Семён Александрович Заливухин | сайт «Культура/Рязанская область» (<https://culture-rzn.ru>). URL: <https://culture-rzn.ru/13226-articles-zaslujenniy-deyatel-iskusstv-rsfsr-semen-aleksandr?ysclid=l8h5w7mgmo16574794> (дата обращения: 12.06.2022).
13. Г. А. Дмитриевский: дирижёр, учёный, педагог в воспоминаниях и документах / ред.-сост. А. Б. Павлов-Арбенин. СПб., б/и, 2000. 217 с.
14. Дмитриевская К. Н. Георгий Александрович Дмитриевский: Очерк жизни и творческой деятельности. [1900–1953]. Ленинград: Сов. композитор, 1959. 56 с.
15. Заливухина Л. С. Всё остаётся людям...: сборник статей / ред.-сост. Л. А. Лицова, И. А. Свиридова. Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, 2018. 320 с.
16. Птица К. Б. Очерки по технике дирижирования хором. 2-е изд., испр., доп. М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2010. 188 с.
17. Сидорова Е. П. Учитель – человек, которому надо подражать: сборник статей / ред.-сост. Лицова Л. А., Мельникова Е. П. Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, 2017. 260 с.

*Поступила 17.07.2022; принята к публикации 26.09.2022.*

*Об авторах:*

**Свиридова Ирина Александровна**, доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (улица Малая Пироговская, 1, строение 1. Москва, Российская Федерация, 119435), кандидат искусствоведения, [irina\\_swiridova@mail.ru](mailto:irina_swiridova@mail.ru)

109

**Труханова Александра Геннадиевна**, доцент кафедры хорового дирижирования и академического пения факультета искусств Московского государственного института культуры (Библиотечная ул., д. 7, Химки, Московская обл., 141406), кандидат искусствоведения, [alexandra\\_t\\_70@mail.ru](mailto:alexandra_t_70@mail.ru)

*Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Ptitsa K. B. *O muzyke i muzykantakh* [About Music and Musicians]. Comp. B. G. Tevlin, L. M. Ermakova. Moscow: Publishing House “Individual Private Entrepreneur Mystikos Loginov”, 1995. 437 p. (in Russian).

2. *Po stranitsam istorii dirizhyorsko-khorovogo obrazovaniya v Saratove* [Through the Pages of the History of Conducting and Choral Education in Saratov]. Articles. Memories. Saratov: Saratov State Conservatory, 2004. 183 p. (in Russian).
3. Evdokimov Ya. K. *Muzykal'noe proshloe Saratova (do 1917 goda)* [The Musical Past of Saratov (before 1917)]. *Iz muzykal'nogo proshlogo* [From the Musical Past]. Collection of Essays. Ed.-comp. B. S. Shteynpress. Moscow: State Musical Publishing House (MuzGiz), 1960, pp. 143–233 (in Russian).
4. *Pervaya provincial'naya* [The First Provincial]. Available at: [https://www.nvsaratov.ru/nvrubr/?ELEMENT\\_ID=11200&ysclid=l8vs2uiu8p206366664](https://www.nvsaratov.ru/nvrubr/?ELEMENT_ID=11200&ysclid=l8vs2uiu8p206366664) (accessed: 05.05.2022) (in Russian).
5. *Moscow Conservatory 1866–1966*. Editorial Board: L. S. Ginzburg et al. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1966. 726 p. (in Russian).
6. *Moscow State Conservatory. 1966–2016. Encyclopedia in 2 volumes. Volume 1*. Moscow: Publishing House “Progress-Tradition”, 2016. 672 p. (in Russian).
7. *Moskovskaya konservatoriya v eyo istoricheskom razvitii (k 150-letiyu so dnya osnovaniya)* [Moscow Conservatory in Its Historical Development (to the 150<sup>th</sup> Anniversary of Its Foundation)]. Materials of the All-Russian Scientific Conference of the Fifth Session of the Scientific Council on the Problems of the History of Music Education. Ed.-comp.: V. I. Adishchev, K. V. Zenkin. Moscow: Moscow Conservatory, 2016. 190 p. (in Russian).
8. *Moskovskaya konservatoriya ot istokov do nashikh dnei, 1866–2006* [Moscow Conservatory from its Origins to the Present Day, 1866–2006]. Biographical Encyclopedic Dictionary. Editorial board: E. S. Lotosh et al. Moscow: Moscow State Conservatory, 2007. 665 p. (in Russian).
9. Andreeva L. M., Bondar M. A. V klasse N. M. Danilina [In the Class of N. M. Danilin]. *Pamyati N. M. Danilina* [In Memory of N. M. Danilin]. Collection of Articles. Comp.-ed. A. A. Naumov. Moscow: State Publishing House “Soviet Composer”, 1986, pp. 124–147 (in Russian).
10. *Rozhdyonnaya v likhie frontovye... Iz istorii kafedry khorovogo dirizhirovaniya Saratovskoj gosudarstvennoj konservatorii imeni L. V. Sobinova (1943–1991)* [Born in the Dashing Frontline... From the History of the Department of Choral Conducting of the Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov (1943–1991)]. Ed.-comp. L. A. Litsova, A. G. Trukhanova. Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, 2016. 260 p. (in Russian).
11. Teltevskaia M. V. *Vospominaniya o N. M. Daniline* [Memoirs about N. M. Danilin]. *Pamyati N. M. Danilina* [In Memory of N. M. Danilin]. Collection of Articles. Comp.-ed. A. A. Naumov. Moscow: State Publishing House “Soviet Composer”, 1986, pp. 158–161 (in Russian).
12. *Honored Artist of the RSFSR Semyon Aleksandrovich Zalivukhin. Website “Culture/Ryazan region”* (<https://culture-rzn.ru>). Available at: <https://culture-rzn.ru/13226-articles-zaslujenniy-deyatel-iskusstv-rsfsr-semen-aleksandr?ysclid=l8h5w7mgmo16574794> (accessed: 12.06.2022) (in Russian).
13. *G. A. Dmitrevsky: dirizhyor, uchyonyj, pedagog v vospominaniyakh i dokumentakh* [Dmitrevsky: Conductor, Scientist, Teacher in Memoirs and Documents]. Ed.-comp. A. B. Pavlov-Arbenin. St. Petersburg: sine publ. 2000. 217 p. (in Russian).
14. *Dmitrevskaya K. N. Georgy Aleksandrovich Dmitrevsky: Ocherk zhizni i tvorcheskoy deyatel'nosti. [1900–1953]* [Georgy Alexandrovich Dmitrevsky: An Essay on Life and Creative Activity [1900–1953]]. Leningrad: State Publishing House “Soviet Composer”, 1959. 56 p. (in Russian).
15. *Zalivukhina L. S. Vsyo ostayotsya lyudyam...* [Everything Remains to People...]. Collection of Articles. Ed.-compiled by L. A. Litsova, I. A. Sviridova. Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, 2018. 320 p. (in Russian).

16. Ptitsa K. B. *Ocherki po tekhnike dirizhirovaniya khorom* [Essays on the Technique of Conducting the Choir]. 2<sup>nd</sup> ed., rev., add. Moscow: Scientific and Publishing Center "Moscow Conservatory", 2010. 188 p. (in Russian).
17. Sidorova E. P. *Uchitel' – chelovek, kotoromu nado podrazhat'* [The Teacher Is a Person Who Has to Be Imitated]. A Collection of Articles. Ed.-compilers Litsova L. A., Melnikova E. P. Saratov: Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov, 2017. 260 p. (in Russian).

*Received 17.07.2022; accepted for publication 26.09.2022.*

*About the authors:*

**Irina A. Sviridova**, Associate Professor at the Department of Music Performing Art of Institute of Fine Arts at Moscow Pedagogical State University (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), PhD in Arts, [irina\\_swiridova@mail.ru](mailto:irina_swiridova@mail.ru)

**Alexandra G. Trukhanova**, Associate Professor of the Department of Choral Conducting and Academic Singing of the Faculty of Arts of the Moscow State Institute of Culture (Bibliotechnaya str., 7, Khimki, Moscow Region, 141406), PhD in Art History, [alexandra\\_t\\_70@mail.ru](mailto:alexandra_t_70@mail.ru)

*The authors have read and approved the final version of the manuscript.*

# ПОНИМАНИЕ БИОМЕХАНИЗМА АТАКИ ЗВУКА ПРИ ГОЛОСООБРАЗОВАНИИ У ПЕВЦОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИХ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Г. П. Стулова,**

Московский педагогический государственный университет,  
Москва, Российская Федерация, 119435

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме классификации видов атаки певческого звука и её влиянию на биомеханизм голосообразования у певца. На основе анализа возникновения звука с позиций законов физики, как результата первого толчка воздуха от любой колебательной системы, автор приходит к выводу о том, что звук певческого голоса возникает в результате взаимодействия подсвязочного воздуха и голосовых складок. При голосообразовании с любой атакой звук начинается только от первого толчка сжатого подсвязочного воздуха, прорывающегося лишь при раздвижении предварительно сомкнутых (или в разной степени сближенных) голосовых складок. В самый же момент их полного смыкания (или сближения), как считалось рядом авторов, толчка воздуха не происходит, а, следовательно, и никакого звука образоваться не может. В певческой практике существует два основных вида атаки звука: твёрдый и мягкий. Однако понимание твёрдости и мягкости может иметь различные степени сравнения. Поэтому условно можно выделить четыре вида атаки: 1) очень твёрдая (взрывная); 2) оптимально твёрдая; 3) оптимально мягкая; 4) очень мягкая (придыхательная). Каждый вид атаки звука обеспечивается различной степенью приведения голосовых складок к взаимодействию друг с другом перед началом фонации и силой голоса, что поддаётся произвольному управлению со стороны вокалиста. Представление певца о том или ином способе звуковедения, соответствующем содержанию художественного образа вокального произведения, порождает на рефлекторном уровне и соответствующий вид атаки звука, что влияет на регистровый настрой гортани и отражается на характере тембрового звучания певческого голоса. В процессе обучения пению понимание начинающим вокалистом природы певческой атаки способствует овладению практически всеми вокальными умениями и навыками, так как уже изначально создаёт психологическую установку на оптимальное соотношение атаки звука с поставленной технической или художественной задачей.



**Ключевые слова:** вокал, голосообразование, атака звука, голосовые связки, регистр голоса, звуковедение, фонация, тембр голоса.

**Благодарность.** Выражаю признательность редакционной коллегии журнала за ценные советы в процессе подготовки статьи к публикации.

**Для цитирования:** *Стулова Г. П.* Понимание биомеханизма атаки звука при голосообразовании у певцов как необходимое условие совершенствования их вокальной подготовки // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 3. С. 112–121. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-112-121.

DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-112-121

## UNDERSTANDING THE BIOMECHANISM OF SOUND ATTACK DURING VOCALIZATION IN SINGERS AS A NECESSARY CONDITION FOR IMPROVING THEIR VOCAL TRAINING

**Galina P. Stulova,**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russian Federation, 119435

**Abstract.** The article is devoted to the problem of classifying the types of onset while singing and its influence on the biomechanics of voice formation in a singer. Based on the analysis sound emergence physics, as a result of the first push of air from any oscillatory system, the author comes to the conclusion that the sound of a singing voice arises as a result of the interaction of subglottic air and vocal folds. During voicing with any onset, the sound begins only from the first push of compressed subglottic air, which breaks through only when the previously closed (or to varying degrees close) vocal folds move apart. At the very moment of their complete closure (or convergence), as was considered by a number of authors, there is no push of air, and, consequently, no sound can be formed. In singing practice, there are only two main types of starting to make a vocal sound: hard and soft. However, the understanding of hardness and softness can have different degrees of comparison. Therefore, four types of onset can be conditionally distinguished: 1) very hard (explosive); 2) optimally hard; 3) optimally soft; 4) very soft (aspirate). Each type of sound attack is provided by a different degree of bringing the vocal folds to interact with each other before the start of phonation and the strength of the voice, which lends itself to arbitrary control by the singer. The singer's idea of one or another method of performing a sound, corresponding to the content of the artistic image of the vocal work, generates at the reflex level the corresponding type of vocal onset, which affects the register mode of the larynx and is reflected in the character of the timbre sound of the singer's voice. In the process of learning to sing, a beginner vocalist's understanding of the nature of the singing attack contributes to mastering

almost all vocal skills and abilities, since it already initially creates a singing attitude for the optimal correlation of the sound attack with the technical or artistic task set for them.

**Keywords:** singing, voice formation singer, vocal onset, voice register, sound performance by voice, phonation, timbre.

**Acknowledgement.** I express my gratitude to the editorial board of the journal for valuable advice in the process of preparing the article for publication.

**For citation:** Stulova G. P. Understanding the Biomechanism of Sound Attack During Vocalization in Singers as a Necessary Condition for Improving Their Vocal Training. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2022, vol. 10, no. 3, pp. 112–121 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-112-121.

## Введение

Атака звука голоса (итал. *attacca* – переход голосового аппарата от жизненного дыхания к певческому состоянию) – это первый момент зарождения звука голоса в результате взаимодействия голосовых связок с потоком подсвязочного воздуха. Поэтому проблема биомеханизмов атаки звука тесно связана с рассмотрением таких её аспектов как: дыхание, певческая опора, голосообразование, виды атаки звука, голосовые регистры, сила голоса, характер звуковедения.

Знания теоретических основ биомеханизма атаки звука во взаимосвязи с другими элементами вокальной техники позволяет педагогу более осознанно управлять певческим процессом учеников в классе сольного пения или в работе с хором. Такие знания необходимы концертмейстеру при разучивании репертуара с певцами, а также членам жюри различных музыкальных конкурсов и фестивалей при оценивании вокального мастерства исполнителей.

## Дыхание и атака звука

При выявлении взаимосвязи между дыханием и атакой звука в центре

внимания оказывается «*colpo di glottides*», то есть удар воздушного столба по голосовым связкам. Чрезмерно сильный удар приводит, как известно, к рождению твёрдого «металлического» звука, который считается неприемлемым не только с эстетической точки зрения, но и, что особенно важно, негативно отражается на здоровье голосового аппарата певца.

Поэтому следует следить за тем, чтобы удар воздушного столба был всегда умеренным по своей силе, особенно при кантиленном пении.

Для достижения красоты вокального звучания необходимо, чтобы выдох и подача звука у певца происходили одновременно, без предварительной утечки воздуха. С этой целью вокалисту важно стремиться к достижению интонационно точной атаки, осуществляемой без «подъезда» к заданной высоте начального звука мелодии, на так называемом «затаённом» дыхании.

## Певческая опора и атака звука

Анализ научно-методической литературы и вокальной практики показывает, что вопрос о певческой опоре до

настоящего времени остаётся весьма сложным и противоречивым. Вполне определёнными с акустической точки зрения являются характеристики таких понятий как *опёртый* и *неопёртый* звук. Под *опёртым* звуком певческого голоса понимается компактный, полётный, свободно льющийся, динамически устойчивый в процессе исполнения протяжённых длительностей звук. *Неопёртый* же звук, напротив, характеризуется такими эпитетами как вялый, дряблый, «мёртвый», подверженный угасанию почти сразу же после взятия.

Гораздо более сложным является проблема понимания биомеханизма опоры в пении. Именно данный вопрос вызывает в научной и музыкально-педагогической среде множество дискуссий и противоречивых суждений. Одни специалисты находят её в «маске», другие – в гортани. По мнению же большинства исследователей опора заключается в особом приспособлении дыхательных движений в процессе фонации. По нашему убеждению, *опёртое* пение обеспечивается совокупностью опоры дыхания и опоры гортани в их одновременности. Для опоры певческого звука необходимо, во-первых, сохранение певцом положения вдоха и в процессе фонационного выдоха и, во-вторых, стабильное положение гортани, независимо от высоты тона, силы голоса и типа гласных.

Одной из первостепенных задач в процессе обучения пению является направленность внимания обучающего на понимание разницы между *дыханием неопёртым* и *опёртым*.

*Неопёртое дыхание* – это привычное для начинающего певца обычное жизненное дыхание: при вдохе дыхательные мышцы расширяют грудную клетку. Достигнув своего максимума, они расслабляются и переходят в исходное положение.

При *опёртом* *дыхании* дыхательные мышцы не сразу прекращают свою работу, а остаются напряжёнными. Это тормозит активизацию мышц-антагонистов, то есть выдыхателей. И только под их влиянием постепенно и очень медленно они переходят в исходное положение.

Таким образом, *опора дыхания* в пении заключается в сохранении положения вдоха в процессе фонационного выдоха, что реализуется за счёт активизации мышц-вдыхателей и торможения мышц-выдыхателей. Этот биомеханизм создаёт условия для саморегуляции внутрибронхиального давления в подсвязочном пространстве, которое оказывает давление снизу на предварительно сомкнутые или в разной степени сближенные голосовые складки. Достижение певцом *опёртого* *дыхания* – задача крайне сложная, поскольку овладение им невозможно без преодоления сложившихся у него стереотипов.

Если *опора дыхания* обеспечивается работой поперечнополосатой межрёберной мускулатуры и мышц диафрагмы, то *опора гортани* – гладкой мускулатурой дыхательных путей: бронхов, трахеи, глотки, ротовой и носовой полостей.

Биомеханизм *опоры гортани* заключается в том, что певческий звук продуцируется под давлением сжатого воздуха, который приводит голосовые связки в колебание. Они, с одной стороны, трепещут в потоке воздуха, а с другой – опираются на него. В процессе речи или пения со словами «величина этого давления постоянно меняется на рефлекторном уровне, в зависимости от высоты звука, силы голоса и типа гласной» [1, с. 275].

Если подсвязочное давление воздуха чрезмерно, то, сопротивляясь этому давлению, голосовые связки приходят в состояние пересмыкания. В результате этого звук голоса певца становится надсадным, неестественным, открытым или

сдавленным и форсированным. Такое пение сопровождается напряжением мышц шеи, расширением шейных вен и покраснением лица у вокалистов. И, наоборот, при слабом подвязочном давлении воздуха звук голоса становится тихим, безжизненным и сиплым, что является показателем утечки воздуха.

Таким образом, опора дыхания является частью опоры звука. Без сохранения положения вдоха в процессе фонационного выдоха и стабилизации положения гортани в пении активность работы голосовых связок, а, следовательно, и опора звука осуществляться не может. Поэтому голосовым связкам следует предписать роль не только голосообразующую, но и регулирующую подвязочное давление.

### **Атака звука и голосообразование**

Голосообразование и качество тембрового звучания голоса певца во многом зависит от вида атаки звука. Однако немаловажное значение при этом имеют и такие факторы, как природные вокальные данные певца, его характер, тип высшей нервной деятельности, здоровье, уровень развития музыкального и вокального слуха, мышечный тонус голосового аппарата и всего тела, характера внешней и внутренней вокальной установки и др.

С. Фучито и Б. Бейер, анализируя искусство пения и вокальную методику Энрико Карузо, отмечали, что для великого итальянского певца необходимыми условиями достижения хорошего качества звучания являлось обращение внимания на два фактора: внутренний и внешний. Под *внутренним* фактором он имел в виду согласование действия мышц шеи, с мышцами лица; под *внешним* – положение, которое принимает наше тело во время воспроизведения звука [2].

Характеризуя с этой точки зрения вокальную методику прославленного тенора, авторы указывают начинающим певцам на необходимость (под руководством опытного преподавателя!) постоянного самонаблюдения с целью уяснения причин возникновения любого физического дефекта, препятствующего достижению чистоты и полноты истока звука, как то: сокращение мышц шеи, лица или челюсти. В качестве подтверждения приводится следующая рекомендация Карузо: «Судорожное сокращение этих мышц бывает причиной сжатого, лишённого дыхательной опоры звука, который никогда не будет чисто и полно звучать. Затем надо обратить внимание на внешние и поэтому видимые ошибки. Неестественное движение тела, чрезмерное закидывание головы во время пения и слишком напряжённое положение груди, будут постоянно мешать свободному истечению звука, в особенности у певцов-учащихся с ограниченным самообладанием [2, с. 19–20].

Желающим овладеть вокальным искусством предстоит научиться управлять своими мышцами с тем, чтобы в процессе интонирования сохранять естественность их функционирования и, как следствие – отсутствие напряжённости. Это является неизменным условием достижения в звучании хорошей кантилены. При работе над вокальными упражнениями начинающему певцу важно научиться сохранять спокойное выражение лица, поскольку каждое сокращение лицевых мышц оказывает воздействие и на мышцы шеи. Подобную установку исследователи подтверждают высказыванием Э. Карузо: «Искажённое лицо указывает на недостаток спокойствия, тогда как необходимо, чтобы певец приступал к своим упражнениям совершенно спокойно. Как может он надеяться управлять своей волей, если он внутренне не спокоен?

Кроме того, – заключает певец, – спокойное состояние духа, облегчает достижение полнейшего отсутствия напряжения в голосовых органах» [Там же, с. 20].

### Виды атаки звука

В определении понятия «виды атаки звука певческого голоса» и в трактовке их различий в специальной литературе наблюдаются весьма существенные расхождения. При этом большинство авторов сходятся во мнении, что атака звука бывает трёх видов: *твёрдая*, *мягкая* и *придыхательная*.

Общепринятой точкой зрения считается, что вид атаки звука определяется состоянием голосовой щели перед началом звука. Так, при твёрдой атаке голосовые складки оказываются плотно сомкнутыми, при мягкой – в различной степени разомкнутыми. При придыхательной атаке до начала звука через ещё не вполне сомкнувшиеся связки проходит некоторое количество воздуха, и лишь после этого происходит полное закрытие голосовой щели.

В вокальной практике, как известно, предпочтение отдаётся мягкой атаке звука. Однако в трактовке её биомеханизма во мнениях исследователей можно обнаружить достаточно явно выраженные разногласия.

В представлении И. И. Левидова [3] и Ф. Ф. Заседателя [4], мягкая атака звука обусловлена такой работой голосового аппарата, при которой *полное смыкание связок* происходит не перед началом (как при твёрдой атаке), а в самый момент начала звука. А. М. Вербов убеждён, что мягкая атака состоит в сближении, но неплотном смыкании голосовых складок и не перед началом звука, а в самый момент начала звука [5, с. 71]. По мнению А. Музехольда, «при мягкой атаке голосовые

губы не наглухо замыкают голосовую щель, но сближаются лишь настолько, чтобы этого было достаточно для воспроизведения звука» [6, с. 78].

Сравнение приведённых выше точек зрения демонстрирует различное понимание авторами биомеханизма возникновения звука голоса певца при мягкой атаке. В то время как И. И. Левидов и Ф. Ф. Заседателей считают, что в момент мягкой атаки звука происходит полное смыкание голосовых складок, а А. Музехольд и А. М. Вербов отмечают лишь их сближение. Тем не менее, за исключением А. Музехольда, исследователи единодушны в том, что сближение голосовых складок происходит именно «в самый момент начала звука».

Указанная позиция, на наш взгляд, не бесспорна и вызывает определённый вопрос: каким образом может возникнуть звук в момент сближения, а тем более полного смыкания голосовых складок? По закону физики, звук возникает только в результате первого толчка воздуха. Поэтому голосообразование независимо от того или иного вида атаки звука начинается непосредственно от первого толчка подсвечиваемого воздуха, раздвигающего предварительно сомкнутые или сближенные голосовые складки. В самый же момент их сближения или полного смыкания толчка подскладочного воздуха не происходит, а, следовательно, не происходит и возникновения звука.

Стробоскопические наблюдения за работой гортани певцов в лабораторных условиях показывают, что вид атаки звука определяет характер и форму колебаний голосовых складок в процессе дальнейшего пения.

«При *твёрдой атаке звука* предварительно плотно сомкнутые голосовые складки обеспечивают полное прерывание тока воздуха в каждом последующем

цикле колебательного процесса. А при мягкой атаке звука голосовые складки в каждом последующем цикле колебательного процесса полностью не замыкаются, а лишь сближаются и удаляются друг от друга, что обеспечивает лишь частичную модуляцию воздушного потока по величине. Поэтому такая атака и называется мягкой» [7, с. 48].

Принципиально иным является биомеханизм *придыхательной атаки*. Голосовые связки перед началом звука пассивны и чрезвычайно расслаблены. Они начинают сближаться только после свободного прохождения какой-либо порции воздуха, не замыкаясь при этом полностью. В дальнейшем голосовые складки работают аналогично тому, как при мягкой атаке. Имеется в виду отсутствие их соприкосновения при сближении и удалении. Это даёт основание утверждать, что «придыхательная атака звука – это всего лишь разновидность мягкой, как слишком мягкой атаки» [Там же]. При этом в процессе всех видов атак возникают периодические колебания воздушной среды. Они воздействуют на барабанную перепонку нашего уха, которые и воспринимаются слухом как звук.

В процессе обучения вокалу предусматривается овладение начинающими певцами всеми видами атаки, каждая из которых обладает своими возможностями в настраивании голосового аппарата на нужное в данном конкретном случае звучание. Однако неприемлемыми считаются свойственные необученным певцам «зжатое голосообразование с "каркающей" атакой или "затылочное" ("проваленное") с придыхательной атакой, свойственное обычно необученным певцам» [7, с. 49]. Их следует всячески изживать, особенно в детской вокальной практике.

Как уже отмечалось ранее, по мнению большинства специалистов, в качестве

основы правильного звукообразования следует рассматривать оптимально мягкую атаку. Использование же твёрдой и придыхательной атаки целесообразно допускать лишь в художественных целях, в зависимости от содержания музыкального образа исполняемого произведения. В практике обучения вокалистов необходимо, на наш взгляд, сконцентрировать внимание на двух видах атаки: твёрдой и мягкой. При этом важно объяснить обучающемуся, что понимание твёрдости и мягкости может иметь различную степень сравнения, познакомив его с условно выделенными нами четырьмя видами атаки:

- 1) очень твёрдая (взрывная);
- 2) оптимально твёрдая;
- 3) оптимально мягкая;
- 4) очень мягкая (придыхательная)

[Там же].

### **Атака звука и голосовые регистры**

Вид атаки звука тесно связан с типом голосовых регистров. По своей сути атака звука – это начало взаимодействия голосовых складок и дыхания. В этот момент голосообразования их взаимодействие имеет решающее значение для включения того или иного биомеханизма голосового регистра. С педагогической точки зрения чрезвычайно важно, что его выбор поддается произвольному управлению со стороны певца.

В опоре на физиологические закономерности певческой атаки А. В. Яковлев, предваряя комплекс тренировочных упражнений для воспитания вокалистов, отмечал, что атака звука является «определяющим началом в характере дальнейшей фонации как начальный установочный момент того или иного голосового регистра» [8, с. 19].

Следует подчеркнуть, что при голосообразовании каждый вид атаки обеспечивается различной степенью приведения голосовых складок друг к другу перед началом фонации и сопровождается определённой степенью вокального напряжения:

1) *чрезмерное напряжение* (голосовые складки до атаки звука смыкаются достаточно плотно, а в процессе пения колеблются всей своей массой, работают в режиме пересмыкания);

2) *оптимально твёрдое напряжение* (голосовые складки также колеблются всей своей массой, однако их приведение друг к другу до атаки звука не столь плотное, смыкание голосовой щели менее жёсткое);

3) *лёгкое напряжение* (голосовые складки не ударяются друг о друга, а лишь легко соприкасаются; в колебательном процессе участвует не вся масса голосовых складок, а большая или меньшая их часть в зависимости от силы звука голоса певца);

4) *отсутствие какого-либо напряжения* (голосовые складки расслабленные, полностью не смыкаются; голосообразование вялое; наблюдается лишь краевое колебание голосовых складок, то есть собственно голосовых связок).

Таким образом, вид приведения голосовых складок перед атакой звука влияет на форму колебаний источника звука, что определяет регистровый настрой гортани. Однако при одном и том же настрое гортани в зависимости от силы голоса вид атаки может изменить её конфигурацию и повлиять на последующую форму колебаний голосовых складок. Тем самым при одном и том же регистровом настрое гортани, произвольно меняя степень приведения голосовых складок перед атакой звука, певец может получить различный акустический эффект в отношении тембрового звучания своего голоса.

### Атака звука и сила голоса

Вид атаки звука, используемый певцом, а следовательно, и степень приведения голосовых складок тесным образом связаны с силой голоса в момент его возникновения.

Более *твёрдая атака звука*, возникающая в результате достаточно сильного толчка подсвязочного воздуха, рефлекторно заставляет голосовые складки смыкаться плотнее и глубже. При такой атаке подсвязочный воздух под действием избыточного давления прорывает плотно сомкнутые голосовые складки и заставляет их колебаться большей своей массой. Это способствует возникновению более ярко выраженного грудного звучания.

*Мягкая атака звука*, с присущим ей иным биомеханизмом при всех прочих равных условиях голосообразования и настрое гортани, приводит к прямо противоположному эффекту – более лёгкому регистровому звучанию голоса, близкому к фальцетному типу.

Итак, чтобы настроить голос на тембровое звучание, приближенное к фальцетному типу, нужно петь тише, с применением мягкой атаки звука. Звучание голоса ближе к грудному типу достигается посредством более громкого пения с твёрдой атакой.

### Атака звука и характер звуковедения

После любого вида атаки звука возможны различные способы звуковедения. Так, например, исполнение *staccato*, предполагающего чередование нескольких коротких звуков, сопряжено с неоднократным возобновлением атаки. В отличие от этого при пении *legato* такое возобновление исключено.

Необходимо также иметь в виду, что оба способа звуковедения могут быть разной степени лёгкости или плотности и продолжительности. Лёгкое и короткое *staccato* может перейти в жёсткое, акцентированное или оставаться мягким, но более продолжительным, что принято называть *non legato*. Лёгкое *legato* может перейти в более плотное звучание с различной степенью подчёркивания звука. Такое звуковедение обычно характеризуется как *marcato*.

Следовательно, характер звуковедения тесно связан с видом атаки звука. Уже одно намерение певца спеть *staccato*, *legato*, *non legato* или *marcato* подсознательно настраивает его гортань на тот или иной режим работы за счёт соответствующего способа приведения голосовых складок до начала звука. Лёгкое *staccato* связано с представлением об очень осторожном начале и дальнейшем звуковедении. Напротив, всякое акцентирование, пение *marcato* или плотное *legato* вызывает у певца представление о более

смелом приступе к звуку и перенесении его с одной ноты на другую.

### Заключение

Подводя итоги сказанному, отметим, что представление певца о том или ином способе звуковедения зависит от содержания художественного образа вокального произведения и на рефлексорном уровне порождает соответствующий вид атаки звука, который влияет на регистровый настрой гортани и отражается на характере тембрового звучания голоса певца. Понимание начинающим вокалистом природы певческой атаки в процессе обучения пению способствует овладению практически всеми вокальными умениями и навыками, так как уже изначально создаёт психологическую установку на оптимальное соотношение атаки звука с поставленной технической или художественной задачей. Таким образом, атака звука является организующим началом всех видов вокальной техники и поддается произвольному управлению со стороны певца.

### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: АПН, 1958. 370 с.
2. Фучито С., Бейер Б. Искусство пения и вокальная методика Энрико Карузо. Пер. с нем. Е. Е. Шведе. Изд. 2-е, Л.: Музыка. [Ленинградское отделение], 1967. 78 с.
3. Левидов И. И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии. М.–Л.: Искусство, 1939. 250 с.
4. Заседателев Ф. Ф. Научные основы постановки голоса. М.: Либроком, 2013. 120 с.
5. Вербов А. М. Техника постановки голоса. Л.: Тритон, 1931. 79 с.
6. Музехольд А. Акустика и механика человеческого голосового органа / пер. с нем. д. чл. ГИМН'а Э. К. Розенова, под ред. Вокально-методол. секции ГИМН'а. М.: Госиздат «Музыкальный сектор», 1925. 126 с.
7. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М.: Прометей, 1992. 270 с.
8. Яковлев А. В. Физиологические закономерности певческой атаки: тренировочные упражнения для воспитания вокалистов. Л.: Музыка, 1971. 65 с.

Поступила 21.06.2022; принята к публикации 05.09.2022.

*Об авторе:*

**Стулова Галина Павловна**, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) (улица Малая Пироговская, д. 1, строение 1, Москва, Российская Федерация, 119435), доктор педагогических наук, профессор, [stulova.galina@mail.ru](mailto:stulova.galina@mail.ru)

*Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

#### REFERENCES

1. Zhinkin N. I. *Mekhanizmy rechi* [Mechanisms of Speech]. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the (APN RSFSR), 1958. 370 p. (in Russian).
2. Fucito S., Beyer B. *Iskusstvo peniya i vokal'naya metodika Enriko Karuzo* [The Art of Singing and the Vocal Technique of Enrico Caruso]. Translated from German by E. E. Schwede. 2<sup>nd</sup> edition. Leningrad: State Publishing House "Muzyka", 1967. 78 p. (in Russian).
3. Levidov I. I. *Pevcheskij golos v zdorovom i bol'nom sostoyanii* [Singing Voice in a Healthy and Sick State]. Moscow – Leningrad: State Publishing House "Art", 1939. 250 p. (in Russian).
4. Zasedatelev F. F. *Nauchnye osnovy postanovki golosa* [Scientific Foundations of Voice Production]. Moscow: Publishing House "Librocom", 2013. 120 p. (in Russian).
5. Verbov A. M. *Tekhnika postanovki golosa* [Technique of Voice Production]. Leningrad: Publishing House "Triton", 1931. 79 p. (in Russian).
6. Muzehold A. *Akustika i mekhanika chelovecheskogo organa* [Acoustics and Mechanics of the Human Organ]. Moscow: State Publishing House, Music Sector, 1925. 125 p. (in Russian).
7. Stulova G. P. *Razvitie detskogo golosa v processe obucheniya peniyu* [The Development of a Child's Voice in the Process of Learning to Sing]. Moscow: Publishing House "Prometey", 1992. 270 p. (in Russian).
8. Yakovlev A. V. *Fiziologicheskie zakonomernosti pevcheskoj ataki* [Physiological Patterns of Singing Attack]. Training Exercises for the Education of Vocalists. Leningrad: State Publishing House "Muzyka", 1971. 65 p. (in Russian).

*Submitted 21.06.2022; revised 05.09.2022.*

*About the author:*

**Galina P. Stulova**, Professor of Musical and Performing Art Department of Fine Arts Institute of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, [stulova.galina@mail.ru](mailto:stulova.galina@mail.ru)

*The author has read and approved the final manuscript.*

# ЭВОЛЮЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОДЕРЖАНИИ И ОРГАНИЗАЦИИ КОНКУРСА «УЧИТЕЛЬ МУЗЫКИ XXI ВЕКА» В КОНТЕКСТЕ ВУЗОВСКОГО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**И. П. Матиевич\***,

Московский педагогический государственный университет (МПГУ),  
Москва, Российская Федерация, 119435

**Аннотация.** В статье на примере конкурса «Учитель музыки XXI века» рассматривается эволюция воззрений музыкантов-педагогов на содержание и организацию конкурсов музыкально-педагогической направленности. Инициатором его создания на базе Московского педагогического государственного университета стал Э. Б. Абдуллин. Исследование проведено на основе научных публикаций и архивных материалов кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина Московского педагогического государственного университета. По результатам проведённой работы в статье прослеживается история создания и развития новой комплексной формы проведения конкурсов, начиная с её утверждения в 2000 году и вплоть до настоящего времени. В своей совокупности они дают основание рассматривать новую форму проведения конкурсов как уникальную не только для российского, но и зарубежного опыта подготовки учителей музыки. Специальное внимание уделяется раскрытию педагогического потенциала, которым обладают такие конкурсы в плане изучения и обобщения музыкально-педагогического опыта.

**Ключевые слова:** Московский педагогический государственный университет, Э. Б. Абдуллин, конкурс «Учитель музыки XXI века».

**Благодарность.** Светлой памяти Э. Б. Абдуллина, выпускника Московского педагогического государственного университета, создателя и бессменного руководителя кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования, инициатора учреждения конкурса «Учитель музыки XXI века»,

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



«Учителю учителей», согласно общественному признанию педагогического общества, посвящается данная статья.

**Для цитирования:** Матиевич И. П. Эволюция представлений о содержании и организации конкурса «Учитель музыки XXI века» в контексте вузовского музыкально-педагогического образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 3. С. 122–140. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-122-140.

DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-122-140

## EVOLUTION OF IDEAS ABOUT THE CONTENT AND ORGANIZATION OF THE COMPETITION “MUSIC TEACHER OF THE XXI CENTURY” IN THE CONTEXT OF UNIVERSITY MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION

**Inna P. Matievich\***

Moscow Pedagogical State University (MPGU),  
Moscow, Russian Federation, 119435

**Abstract.** Using the example of the competition “Music Teacher of the XXI Century”, the article examines the evolution of the views of musicians-teachers on the content and organization of music and pedagogical contests. This music competition was organized by Eduard Borisovich Abdulin on the basis of the Moscow Pedagogical State University in 2000. The research was conducted on the basis of scientific publications and archival materials of the Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin of the Moscow Pedagogical State University. Based on the results of the work carried out, the article traces the history of the creation and development of a new complex form of competitions, starting with its approval in 2000 on and up to the present. In their entirety, they give reason to consider the new form of competitions as unique not only for the Russian, but also for the foreign experience of training music teachers. Special attention is paid to the disclosure of the pedagogical potential that such competitions have in terms of studying and generalizing musical and pedagogical experience.

**Keywords:** Moscow Pedagogical State University, E. B. Abdullin, competition “Music Teacher of the XXI Century”.

**Acknowledgements.** To the bright memory of E. B. Abdullin, a graduate of Moscow Pedagogical State University, the creator and permanent head of the Department

---

\* Scientific supervisor – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Elena V. Nikolaeva.

of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education, the initiator of the establishment of the competition “Music Teacher of the XXI Century”, “Teacher of Teachers” according to the public recognition of the pedagogical community, is dedicated this article.

**For citation:** Matievich I. P. Evolution of Ideas about the Content and Organization of the Competition “Music Teacher of the XXI Century” in the Context of University Music and Pedagogical Education. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Music Art and Education*. 2022, vol. 10, no. 3, pp. 122–140 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-122-140.

### Введение

Профессионально ориентированные конкурсы и фестивали музыкально-педагогической направленности проводятся в нашей стране с ориентацией на разные виды деятельности музыканта-педагога. Первоначально в содержательном отношении они ставили цель выявления состояния подготовки студентов в том или ином виде, главным образом, *музыкально-исполнительской деятельности*. Такие конкурсы и фестивали регулярно проходили и ныне проходят как в стенах конкретного учебного заведения, так и с выходом на региональный и общероссийский уровни. Тем самым в их содержании не учитывается многогранность деятельности музыканта-педагога, предполагающая владение *различными видами музыкальной деятельности*: музыкально-исполнительской (инструментальной, вокальной, вокально-инструментальной), музыкально-слушательской, музыкально-теоретической, музыкально-исторической, музыкально ориентированной полихудожественной и музыкально опосредованной.

Впервые подобная целевая установка была осуществлена в 2000 году при проведении на музыкальном факультете Московского педагогического государственного университета первого международного студенческого конкурса

«Учитель музыки XXI века». За прошедшие с этого времени годы в содержании, структуре, организации конкурсных мероприятий произошли существенные коррективы. Начиная с 2002 года в название конкурса было введено посвящение выдающемуся отечественному музыканту-педагогу, общественному деятелю, реформатору системы общего музыкального образования в стране, почётному председателю Международного общества по музыкальному образованию (ISME) Дмитрию Борисовичу Кабалевскому.

С каждым последующим конкурсом росло его международное признание. Новая комплексная форма их проведения получила признание не только в нашей стране, но и в других странах мира и уже со второго конкурса была оценена музыкально-педагогическим сообществом как «подлинная школа педагогического мастерства для всех, кто принимал в нём участие» [1, с. 59]. Вместе с тем вплоть до настоящего времени опыт проведения этого конкурса не являлся предметом специального исследования. Поэтому изучение его становления и развития, проследивание кардинальных преобразований в целевой направленности, содержании и структуре представляется весьма *актуальным*. В данной статье на основе анализа научных публикаций и архивных материалов кафедры методологии и

технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина в максимально сжатом формате представлена история становления конкурса «Учитель музыки XXI века», учреждённого МПГУ в качестве компонента вузовского музыкально-педагогического образования, и раскрыт педагогический потенциал этой новой комплексной формы обобщения и распространения музыкального и музыкально-педагогического опыта в сфере подготовки учителя музыки и педагога дополнительного образования.

### **Эволюция представлений музыкантов-педагогов о содержании, структуре и организации конкурса «Учитель музыки XXI века»**

Инициатором создания и внедрения в практику конкурсов и фестивалей музыкально-педагогической направленности новой формы конкурсных соревнований студентов, которая в отличие от ранее принятых предполагала не демонстрацию ими своих достижений в том или ином виде музыкального исполнительства, а *показ целостного урока музыки, включающего разные виды деятельности*, выступил доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методологии и методики преподавания музыки МПГУ Эдуард Борисович Абдуллин.

По мнению Э. Б. Абдуллина, одной из причин разработки и внедрения в вузовское образование качественно нового типа студенческих конкурсов явились негативные тенденции в подготовке будущих учителей музыки, которые к 2000 году стали весьма заметными. По его наблюдениям, «в ряде вузов, готовящих учителей музыки, наметилось “размывание” профессии учителя музыки, главным образом, на основе акцента на специализацию в обучении [2, с. 55]. Э. Б. Абдуллин

счёл необходимым обратить внимание музыкантов-педагогов на то, что специализация нужна, если она «дополняет процесс становления учителя музыки, а не подменяет его...» [Там же]. Во избежание подобного перекоса он предложил проведение студенческих конкурсов с ориентацией на многогранную характеристику деятельности музыканта-педагога.

Данная инициатива была поддержана преподавателями возглавляемой Эдуардом Борисовичем кафедры, руководством музыкального факультета, ректоратом Московского педагогического государственного университета и вызвала явный интерес педагогического сообщества. В итоге 21–25 ноября 2000 года в Москве на базе музыкального факультета МПГУ состоялся *Первый конкурс «Учитель музыки XXI века»*. Эта дата стала рождением новой формы изучения и обобщения передового опыта в сфере музыкально-педагогического образования.

Согласно разработанному положению о студенческом конкурсе, его лауреатами могли стать только те студенты, которые получили высокие баллы по всему комплексу критериев, определяющих профессионализм учителя. «Этим, – как отмечал Э. Б. Абдуллин, возглавивший оргкомитет конкурса и состав международного жюри, – мы хотели подчеркнуть как необходимость “комплексного профессионализма”, так и уникальность профессии учителя музыки» [2, с. 55].

Во время конкурса участники демонстрировали свои авторские подходы к процессу организации музыкально-слушательской деятельности и вокально-хоровой работы с учащимися, вокальное и инструментальное исполнение выбранных для урока музыкальных произведений.

Сравнивая профессию учителя музыки с олимпийским видом спорта – десятиборьем – Эдуард Борисович подчёркивал,

что спортсмен терпит поражение, если он показал низкий результат даже в одном из десяти видов. Его задача – быть лучшим по всем показателям [2, с. 55]. Именно так выглядит и *профессия учителя музыки*.

Одной из основных задач, которую ставил Э. Б. Абдуллин перед преподавателями возглавляемой им кафедры, было привлечение внимания общественности к профессии учителя музыки как профессии социально значимой, формирующей музыкальную культуру ребёнка, его художественный, эстетический вкус, творческие способности, воображение и интуицию. Но при этом не менее значимым позиционировалась и другая задача: дать возможность студентам – участникам конкурса продемонстрировать свою компетентность в непринуждённой, дружеской атмосфере, которая позволила бы не только погрузиться в профессию учителя музыки, но и познакомиться с различными авторскими музыкально-педагогическими подходами к решению актуальных для педагогики музыкального образования проблем.

В первом конкурсе приняли участие 24 студента музыкально-педагогических факультетов ведущих вузов России, а также Беларуси, Казахстана, Латвии, Литвы, Украины. Тем самым уже этот конкурс получил *статус международного*.

Конкурсанты демонстрировали свои знания, умения и навыки в работе с учениками базовых школ по практике музыкального факультета, что существенно усложняло задачу их участия в конкурсе. Поэтому для знакомства со своими учениками им предоставлялась возможность провести предварительные занятия с тем классом, с которым им предстояло продемонстрировать подготовленный открытый урок.

Организаторами конкурса – кафедрой методологии и методики преподавания

музыки МПГУ (в настоящее время кафедрой методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина) был утверждён уникальный состав жюри, участие в котором приняли ведущие специалисты в области педагогики музыкального образования, учителя-практики, методисты, студенты, аспиранты. Более того, было создано и детское жюри, участникам которого также предоставлялось право оценивать уроки конкурсантов.

В качестве дополнения к конкурсным мероприятиям были проведены мастер-классы опытных педагогов, что позволило участникам познакомиться с новыми авторскими методиками и технологиями в сфере общего музыкального образования.

При проведении конкурса наблюдался очень высокий интерес к нему общественности и средств массовой информации. Преподавателями кафедры выпускалась специальная ежедневная газета «Учитель музыки XXI века», в которой приводились результаты бесед с участниками конкурса, членами жюри. Все конкурсные выступления записывались на видео. В настоящее время представленные в архивах кафедры материалы являются уникальным историческим источником, свидетельствующим не только о качестве проведённых уроков, отношении к ним самих студентов, объективности оценок жюри, но и о тех актуальных проблемах, которые волновали музыкантов-педагогов в то время.

**Второй международный конкурс-фестиваль «Учитель музыки XXI века» имени Д. Б. Кабалевского** состоялся в Москве 07–12 октября 2002 года. На этот раз площадкой его проведения явился Рахманиновский зал Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского. Сохраняя и развивая традиции первого конкурса, второй

конкурс имел в то же время существенные отличия. Изменилась форма конкурса, она обогатилась и фестивальной составляющей, что нашло отражение и в его названии: *II Международный конкурс-фестиваль «Учитель музыки XXI века» имени Д. Б. Кабалевского*. Как видно по новому названию, с этого года проведение конкурсных мероприятий, согласно предложению креативного директора – Э. Б. Абдуллина, стало посвящаться памяти Дмитрия Борисовича Кабалевского.

Изменился в этом конкурсе и состав участников. Теперь в нём смогли принять участие не только будущие учителя музыки, но и опытные музыканты-педагоги. Студенты демонстрировали своё мастерство в конкурсной борьбе, а выступления учителей музыки проходили в форме фестиваля. Новым стало и предоставление участникам возможности проведения открытых уроков на родном языке. При этом переводы на русский язык осуществлялись специалистами в синхронном формате. Тем самым это давало участникам больше возможностей проявить своё мастерство и продемонстрировать на открытом уроке свою национальную культуру и национальные традиции.

Отличительной особенностью второго конкурса стала более детально проработанная система требований к их проведению, перенесение основного акцента на раскрытие процесса сотворчества учителя и учеников, а также включения в содержание занятий одного из наиболее привлекательных для участников видов и разновидностей музыкально ориентированной полихудожественной деятельности. Конкурсанты продемонстрировали интересные авторские подходы к раскрытию взаимодействия музыки и изобразительного искусства, музыки и литературы, музыки и искусства движения. И это далеко не полный перечень тех

взаимосвязей, которые были показаны участниками конкурса.

Принципиально новым стало и то, что каждый участник конкурса-фестиваля представлял своё авторское видение программы музыкального обучения, принятой в его стране. Это позволило получить объективную оценку состояния музыкально-педагогического образования не только в нашей стране, но выявить общее и особенное в подходах музыкантов-педагогов к решению актуальных для педагогики музыкального образования проблем, наметить перспективу его дальнейшего развития.

*III Международный фестиваль «Учитель музыки XXI века» имени Д. Б. Кабалевского* прошёл с 28.11.2004 по 04.12.2004 г. в Ханты-Мансийске (на базе «Центра искусств одарённых детей Севера») и в г. Москве (на базе Рахманиновского зала Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского). Его проведение проходило в год столетия со дня рождения Д. Б. Кабалевского, поэтому он прошёл под девизом: «Приношение Д. Б. Кабалевскому музыкантов-педагогов всех континентов». Фестиваль отличался масштабностью и широтой географии. Впервые конкурсные мероприятия прошли не только в Москве, но и в другом городе. Тем самым был приобретён опыт проведения такого рода мероприятий совместными усилиями преподавателей МПГУ и других учебных заведений страны.

Были проведены мастер-классы – уроки музыки профессоров Э. Вэбстер Петерсон (США), Т. Такизава (Япония), М. Казиника (Швеция), В. Груна (Германия), Х. Филиппе (Испания).

На заседании круглого стола «Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX–XXI веков» выступили ведущие музыкально-педагогические деятели

из Англии, Германии, Казахстана, Малайзии, США, Швеции, ЮАР, Японии.

Учитывая многолетние творческие связи Д. Б. Кабалевского с музыкальной общественностью Магнитогорска, а также опыт Магнитогорской государственной консерватории имени М. И. Глинки в проведении крупных научных и творческих мероприятий российского и международного уровня, **IV Международный конкурс-фестиваль «Учитель музыки XXI века» имени Д. Б. Кабалевского** был проведён в Магнитогорске, на базе Магнитогорской государственной консерватории имени М. И. Глинки с 17.10 по 18.10.2009 года и был посвящён 105-летию со дня рождения Д. Б. Кабалевского. В состав жюри вошли представители России и Украины.

Конкурс проходил в два тура. Первый тур проводился заочно. Второй – очно. Для оценивания уроков, проведённых в заочной форме, жюри были предоставлены видеозаписи уроков претендентов на участие в очном формате. Таким образом на этом конкурсе был апробирован новый формат, предусматривающий сочетание дистанционной и очной форм проведения конкурсных мероприятий. Идеи Э. Б. Абдуллина по проведению конкурса в двух форматах фактически опережали время, расширяли границы и тем самым предоставляли возможность участвовать в конкурсе представителям удалённых уголков нашей страны и зарубежных стран.

В первом туре приняли участие более ста конкурсантов из различных регионов России и других стран мира: Москвы, Башкортостана, Удмуртии, Чувашии, Татарстана, Мордовии, Хакасии, Ханты-Мансийского административного округа и некоторых других регионов, а также Украины, Болгарии и Китая.

В программе конкурса, кроме уже ставших традиционными номинациями

«Урок музыки под руководством студента» и «Урок музыки под руководством учителя», было предусмотрено введение новой номинации «Внеклассное музыкальное занятие».

Новым стало и приглашение к проведению мастер-класса победителя конкурса «Учитель года России – 2008» учителя музыки школы №1060 г. Москвы Стародубцева Михаила Леонидовича.

**V Международный конкурс «Учитель музыки XXI века» имени Д. Б. Кабалевского и международный фестиваль музыки Д. Б. Кабалевского** были проведены 24–27 ноября 2010 в г. Санкт-Петербурге, на базе Российского государственного педагогического университета. В регламенте этого конкурса также отмечен целый ряд нововведений. Были выделены четыре номинации:

- «Проведение урока музыки учителем»;
- «Проведение урока музыки студентом»;
- «Демонстрация учителем авторской музыкально-педагогической технологии»;
- «Демонстрация студентом авторской музыкально-педагогической технологии».

С введением новых номинаций были расширены возможности показа креативного подхода участников к проводимому ими открытому уроку как целостному «музыкально-педагогическому произведению» (термин введён в педагогику музыкального образования ведущими профессорами МПГУ – Э. Б. Абдуллиным и Е. В. Николаевой) [3]. Демонстрация музыкально-педагогических технологий позволяла более полно и многогранно, чем это можно сделать на одном занятии, раскрыть авторскую методику в том виде или видах музыкальной деятельности, в которую она вносила качественно новые преобразования. Это способствовало расширению представлений музыкантов-педагогов о тех новациях, которые обогащают содержание и организацию уроков

музыки и их учебно-методическое оснащение.

Анализ представленных уроков показал, что наибольшее число новаций было продемонстрировано по отношению к таким видам музыкальной деятельности, как импровизация, сочинение музыки учителем и детьми, музыкально ориентированная полихудожественная деятельность, в том числе музыкально-пластическая, игра на детских музыкальных инструментах.

Расширились критерии оценки урока и деятельности учителя. В авторских идеях и их воплощении оценивались: актуальность, новизна, практическая значимость, полнота и аргументированность содержания и процесса осуществления предложенной авторской идеи.

По инициативе кандидата педагогических наук декана факультета музыки, заведующей кафедрой музыкально-инструментальной подготовки Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена и председателя жюри И. С. Аврамковой, V Международный конкурс «Учитель музыки XXI века» был завершён международным фестивалем музыки имени Д. Б. Кабалевского. Участниками фестиваля стали студенты музыкальных и музыкально-педагогических колледжей и вузов, ученики лицеев, средних образовательных школ, центров дополнительного образования России, Беларуси, Китая. «На этом фестивале, – как отметила в заключительном слове по итогам его проведения И. С. Аврамкова, – победителями являются все, потому что каждый имеет возможность окунуться в бесконечный океан музыки» [4]. Развивая эту мысль, Ирина Семёновна подчеркнула: «Принципиальной особенностью фестиваля является его просветительское начало... открытие музыкальных пластов музыки, забытой

или малоизвестной слушателю, расширение музыкальных горизонтов и исполнителей, и слушателей» [Там же].

**VI Международный конкурс «Учитель музыки XXI века» имени Д. Б. Кабалевского»** был проведён 15–18 октября 2012 года на базе Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова (Украина, Киев).

Впервые конкурс проводился совместными усилиями российских музыкантов-педагогов и их зарубежных коллег. Конкурсанты участвовали в трёх номинациях: «Проведение урока музыки учителем», «Проведение урока музыки студентом» и новой номинации – «Демонстрация коллективного музицирования в семье как основы домашнего музыкального образования».

Конкурсантам третьей номинации предлагалось не только продемонстрировать музыкально-исполнительское мастерство, но и прокомментировать своё выступление. В частности, ответить на вопросы о том, что явилось причинами, стимулирующими домашнее музицирование, и каков характер передачи музыкального опыта от одного поколения к другому.

Для более удобного общения между конкурсантами, жюри и слушателями украинский, русский и английский языки были официально объявлены «языками конкурса».

**VII Международный конкурс «Учитель музыки XXI века» имени Д. Б. Кабалевского»** прошёл 5–8 мая 2014 года в г. Алматы (Казахстан), на базе Национального научно-практического, образовательного и оздоровительного центра «Бобек». К этому году уже более четверти века прошло со времени успешного внедрения программы по музыке Д. Б. Кабалевского в Казахстане, что и послужило основанием для проведения очередного конкурса в Алматы.

Учредителями и организаторами конкурса стали Казахская национальная консерватория имени Курмангазы, Национальный научно-образовательный оздоровительный центр «Бобек», МПГУ, кафедра ЮНЕСКО при МПГУ, Комиссия по взаимосвязи науки, художественной культуры и образования Российской ассоциации содействия науки, Российская общенациональная секция Международного общества по музыкальному образованию (РОСИСМЕ).

Конкурс проходил по 4 номинациям: «Проведение урока музыки учителем», «Проведение урока музыки студентом», «Семейное музицирование». Четвёртой стала номинация «Проведение музыкального занятия в инструментальном или вокальном классе по освоению народной музыки в системе дополнительного музыкального образования».

Содержание музыкального занятия в системе дополнительного образования предполагало разучивание и исполнение двух контрастных по эмоционально-образному содержанию образцов народной музыки, а выступления участников семейного музицирования содержало требование обязательного исполнения одного из произведений Д. Б. Кабалевского.

Не могли не коснуться изменений и первые две номинации. Так к участию в конкурсе принимались видеозаписи уроков, проведённых с учащимися 4–8 классов на свободную тему.

В содержании урока предполагалось: исполнение конкурсантами небольшого инструментального произведения, его художественно-теоретический (исторический) анализ с музыкальной иллюстрацией отдельных фрагментов и активным участием детей в процессе анализа; организация вокально-хоровой работы; включение в урок элементов импровизации, сочинения музыки учителем и

детьми, музыкально ориентированной полихудожественной деятельности (в том числе, музыкально-пластической) в обязательном порядке, а не по выбору.

Номинантами конкурса стали участницы из России, Казахстана, Беларуси и Хакасии.

В преддверии 110-летия со дня рождения Д. Б. Кабалевского 12–16 ноября 2014 в г. Москве на базе Рахманиновского зала Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского был организован и проведён **VIII Международный конкурс-фестиваль «Учитель музыки XXI века» имени Д. Б. Кабалевского. Приношение Д. Б. Кабалевскому музыкантов-педагогов всех континентов**. На конкурсе были показаны открытые уроки студентов МПГУ и других музыкальных факультетов высших учебных заведений и учителей музыки России, зарубежных стран; проведена встреча студентов с Президентом Международного общества по музыкальному образованию (ИСМЕ) Ш. Вудворд (США).

В общественной палате РФ, по инициативе Э. Б. Абдуллина, состоялось совместное заседание Учебно-методической комиссии по музыке УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров, Комиссии по взаимодействию науки, искусства и художественного образования Российской ассоциации содействия науке, кафедры ЮНЕСКО при МПГУ и её филиалов с обсуждением современных проблем подготовки учителей музыки в вузах Беларуси, Казахстана, Литвы, Молдовы, России.

Дополнением к конкурсным выступлениям стали открытые музыкальные занятия в музыкально-хоровой школе «Радость» под руководством Т. А. Ждановой, заслуженной артистки РФ, лауреата премии Президента и Правительства РФ в области образования. В заключение на

сцене Большого зала МГК имени Чайковского выступили школьные и внешкольные детские хоровые коллективы, студенческий хор МПГУ под руководством С. И. Мирошниченко, зав. кафедрой музыкально-исполнительского искусства, заслуженной артистки РФ, и хор учителей г. Москвы.

Подводя итоги VIII Международного фестиваля, Э. Б. Абдуллин подчеркнул, что «тематика уроков стала гораздо более разнообразная, сочетающая в себе как уроки культурологически-религиозного характера, так и остро современную тематику войны и мира, классики и джаза и т.д. Эти острые контрасты придали действию повышенный интерес и привлекательность» [4].

По своему масштабу и географии все восемь конкурсов имели статус международных. Вместе с тем очередной конкурс в 2019 году, по идее Эдуарда Борисовича, было решено ограничить межреспубликанским форматом, и это не случайно.

**IX Межреспубликанский фестиваль-конкурс «Педагог-музыкант XXI века» имени Д. Б. Кабалецкого «Музыка моего народа как национальное достояние России»** состоялся 25.11.2019 г. в Москве на базе Московского дома национальностей.

В отличие от предыдущих конкурсов и фестивалей в центре внимания оказалось современное состояние и перспективы дальнейшего развития музыкального образования в регионах России. Впервые такой масштабный проект ставил цель изучения и обобщения опыта проведения музыкальных занятий и в области дополнительного музыкального образования.

В конкурсе приняли участие представители республик: Адыгея, Алтай, Башкортостан, Дагестан, Калмыкия, Коми, Марий Эл, Мордовия, Чувашия, Якутия, а также городов: Москва, Великий

Новгород и ряд других. Всего в нём участвовали конкурсанты из 19 республик и двух автономных округов.

Фестиваль-конкурс проводился при поддержке Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО и Российской общенациональной секции Международного общества по музыкальному образованию РОСИСМЕ и состоял из 2 этапов: заочного и очного. Конкурсанты в рамках фестиваля приняли участие в работе круглого стола по проблемам национально-регионального компонента музыкального образования.

В проведении состоявшегося в рамках фестиваля Круглого стола по проблемам этнопедагогики общего и дополнительного музыкального образования приняли участие музыканты-педагоги нескольких регионов России, которые поделились своим опытом проведения уроков музыки, ориентированных на освоение обучающимися особенностей национальной музыкальной культуры.

*Мегина Светлана Ивановна* – заслуженный учитель Республики Саха (Якутия), председатель общественной организации «Союз педагогов-музыкантов Якутии», учитель музыки СОШ №7 г. Якутска – продемонстрировала запись урока музыки по теме «Тембр – окраска звука», проведённого во 2 классе. Педагог общалась с детьми исключительно на якутском – этническом языке жителей Республики Саха (Якутия). Несмотря на наличие некоторых трудностей восприятия, по причине отсутствия перевода на русский язык, зрители понимали, что в данный момент происходит на экране в силу выразительности речи Светланы Ивановны, методически грамотно определявшей круг задач и методы их достижения на уроке. Дети пели, играли на ударных, струнных и духовых национальных инструментах, инсценировали песню об оленьей упряжке.

Анализируя результат своей работы, педагог отметила важность и значение программы развития регионального проекта «Музыка для всех» [5]. Эта программа, научно-методическое руководство которой осуществлял Э. Б. Абдуллин, инициированная в 2013 году президентом республики М. Е. Николаевым, и поныне является важной инициативой Республики Саха (Якутия), позиционирующей признание роли всеобщего музыкального образования в развитии человеческого капитала. Сегодня этот проект реализован более чем в 75% школьных и более чем в 50 % дошкольных учреждений республики.

Данный проект позволил выработать нормативно-правовую базу всеобщего музыкального обучения, где ядром музыкального образования являются детские образовательные учреждения, начиная с детских садов; увеличить количество часов на музыкальные занятия, что привело к позитивным изменениям в музыкальном образовании детей; осуществить выездное музыкальное обучение «Пятая четверть»; разработать сезонные школы «Каникулы с музыкой»; проводить международные и республиканские конкурсы «Новые имена», «Музыкальная семья», «Розовая чайка»; создать восемь музыкальных кластеров и множество оркестров народных инструментов, духовых инструментов и хоровых коллективов республики.

*Асатрян Ольга Фёдоровна* – заведующая кафедрой музыкального образования и методики преподавания музыки Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск), кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный работник высшей школы Республики Мордовия, ныне декан факультета педагогического и художественного образования – в своём

выступлении в рамках круглого стола отметила, что в республике Мордовия уделяется большое внимание сохранению языка и музыкальной культуры, ведётся преподавание мордовского языка как родного, но, в отличие от Якутии, преподавание уроков на родном языке не ведётся. «Главная проблема для нас, – отметила Ольга Фёдоровна, – заключается в многонациональности детей в пределах одной республики. В целом в классе владеют языком не более 20% учеников, это примерно 4–5 человек на класс» [4].

*Кузнецова Людмила Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, истории, методики музыки и хорового дирижирования Чувашского педагогического университета имени И. Я. Яковлева – в своём выступлении раскрыла историю изучения чувашской народной музыки на школьных уроках, начиная с начала 90-х годов прошлого столетия: «За основу изучения народной чувашской музыки принимался синтез слова, музыки, танца и художественной образности языка» [4]. Такой подход был реализован ею при составлении программы «Музыка», которая «была создана на основе глубокого изучения чувашской художественной культуры, центром которой является наш национальный язык» [Там же].

Председатель жюри *Жданова Татьяна Арамовна* рассказала о московской городской комплексной целевой программе воспитания молодёжи «Поют дети Москвы», созданной при поддержке Правительства г. Москвы, координатором и организатором проектов которой является Центр творческого развития и музыкально-эстетического образования детей и юношества «Радость». Завершая своё выступление, она подчеркнула, что для того чтобы «научиться уважать культуру другого народа, надо изучить свою

национальную культуру и привить уважение ребёнка к ней» [4].

**Педагогический потенциал  
нового комплексного подхода  
к проведению конкурсов  
как формы изучения и обобщения  
музыкально-педагогического опыта**

Резюмируя итоги девяти проведённых конкурсов «Учитель музыки XXI века» и их модификаций в процессе становления и развития этой новой формы изучения и обобщения музыкально-педагогического опыта, представляется важным ещё раз отметить их масштаб: в них приняли участие студенты и учителя музыки России, Армении, Беларуси, Болгарии, Германии, Грузии, Испании, Казахстана, Канады, Китайской Народной Республики, Латвии, Литвы, Молдовы, Монголии, Украины, США, Чехии, Японии.

За этот период количество и содержательная направленность номинаций неоднократно изменялись. Однако при всём их многообразии основной магистральной линией неизменно являлась направленность на изучение и обобщение российского и международного опыта проведения уроков музыки.

Не будет преувеличением сказать, что конкурс «Учитель музыки XXI века», начиная со второго – имени Д. Б. Кабалевского, трансформировался в конкурс-фестиваль «Педагог-музыкант XXI века» имени Д. Б. Кабалевского, став для педагогического сообщества новой формой общения, обмена опытом, что способствовало выявлению как достижений, так и отдельных проблем в сфере музыкального образования, требующих решения, определения перспективных направлений дальнейшего развития музыкально-педагогической мысли и практики в МПГУ, российских и зарубежных вузах.

Обширный материал для анализа педагогического потенциала проведённых конкурсов содержат архивные материалы, хранящиеся в документации на кафедре методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина Московского педагогического государственного университета. Это буклеты всех конкурсов с характеристикой основных положений, регламентирующих их целевую направленность, требования к конкурсантам, состав жюри и анонсы участников, завоевавших право продемонстрировать свои открытые уроки на финальном этапе соревнований; комплект из 5 газет с первого конкурса «Учитель музыки XXI века»; фотоматериалы и видеозаписи уроков музыки и музыкальных занятий в системе дополнительного образования студентов и опытных музыкантов-педагогов; протоколы завершающих заседаний музыкантов-педагогов в форме «Круглого стола», на которых обсуждались актуальные проблемы музыкального образования.

На сегодняшний день конкурсу-фестивалю исполняется 20 лет. Как сложились судьбы его лауреатов и победителей? Чему способствовал полученный опыт профессионального общения в деятельности участников конкурса-фестиваля? С этой целью был проведён анализ интервью со студентами-конкурсантами о педагогическом потенциале международных студенческих конкурсов-фестивалей для становления профессиональной позиции будущих музыкантов-педагогов. Приведём некоторые из них в предельно сокращённом виде.

*Айя Петровска* (Латвия, Рижская академия педагогики и управления образованием), лауреат первой премии I конкурса «Учитель музыки XXI века», отметила, что «конкурс открыл её,



Фотоколлаж буклетов проведённых конкурсов-фестивалей «Учитель музыки XXI века».  
 Photo collage of booklets of the competitions and festivals “Music Teacher of the XXI Century”.

придал уверенность и понимание, что преподавание – это потребность её души». В настоящее время она является директором музыкальной школы, которую когда-то закончила, но и сегодня вспоминает, как многому она научилась в процессе подготовки к первому в её жизни конкурсу, в беседах с конкурсантами и просмотрах подготовленных ими открытых уроков [4].

Анна Калистрок (Россия, Волгоградский государственный педагогический университет), дипломант I Международного студенческого конкурса «Учитель музыки XXI века», рассказала, что участие в конкурсе стало для нее «серьёзным стимулом для самообразования и творческого роста. Знакомство с работой как будущих учителей музыки из разных регионов России и зарубежья, так и

с педагогическим творчеством учителей-новаторов показало, сколь широко музыкально-педагогическое пространство, и как много можно сделать с помощью музыки, чтобы твой ученик не только мыслил, но и чувствовал» [15].

*Евгений Моисеев* (Россия, Московский педагогический университет), лауреат V Международного конкурса-фестиваля «Учитель музыки XXI века» имени Д. Б. Кабалевского, ныне выпускник аспирантуры Института изящных искусств МПГУ, преподаватель Академии эстрады и телевидения Останкино, в своём интервью подчеркнул, что конкурс стал для него особым значимым событием. По его мнению, «этот конкурс не имеет аналогов». Развивая данную мысль, он сказал: «Для меня это было удивительно интересное и увлекательное соревнование. Благодаря конкурсу, я получил большой профессиональный и личностный опыт, который позволил мне выйти за рамки стен университета, увидеть себя со стороны и определить свой уровень подготовки и развития по сравнению с другими претендентами, а также многому научиться у них, потому что конкурс – это обмен опытом и идеями, подкреплённый здоровой конкуренцией. Именно в этот период я научился мыслить масштабно, потому по окончании программы специалитета я принял решение заниматься научной деятельностью и продолжаю её по сей день» [4].

О педагогической значимости разработки и внедрения новой формы изучения и обобщения музыкально-педагогического опыта в области общего музыкального образования в виде международных конкурсов-фестивалей свидетельствуют выводы одного из постоянных членов оргкомитетов, профессора МПГУ Е. В. Николаевой: «на международных форумах творческой молодёжи и

опытных профессионалов – мастеров своего дела можно воочию увидеть достижения своих коллег, выявить общее и особенное в развитии общего музыкального и музыкально-педагогического образования у разных народов, проследить тенденции в развитии мировой музыкально-педагогической мысли, музыкально-педагогической практики и соотнести с ними свой собственный опыт» [2, с. 48]. Развивая данное положение, Елена Владимировна отмечает, что «ни научные, ни научно-практические конференции международного уровня – даже столь масштабные, как конференции Всемирной организации ИСМЕ – не способны ныне дать столь объективной картины состояния музыкально-педагогической практики в сфере общего музыкального и музыкально-педагогического образования, как *международные конкурсы-фестивали*» [Там же]. Подтверждением правомерности столь высокой оценки, по мнению музыканта-педагога, является такое построение программы конкурса-фестиваля, которое «ориентировано на выявление в ходе его проведения не только *современного состояния общего музыкального и музыкально-педагогического образования* в тех странах, которые делегировали на него своих представителей, но и *предвидение перспектив их развития в контексте всемирного историко-педагогического процесса*. Иными словами – на обнаружение в современном состоянии музыкально-педагогической практики тех ростков будущего, которые в нём сокрыты» [Там же].

Чрезвычайно важное значение, на наш взгляд, имеют также видеозаписи выступлений участников и творческие дискуссии с ними председателя и других членов жюри (сразу же после проведённого ими урока). В 2006 году на основе видеоматериалов, сделанных на

конкурсах-фестивалях, был выпущен комплект из 6 DVD в качестве мультимедийного приложения к учебнику «Методика музыкального образования» Э. Б. Абдуллина, Е. В. Николаевой [6]. В него вошли:

- вступительное слово Э. Б. Абдуллина; напутственные слова Министра культуры и массовых коммуникаций, ныне ректора Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского А. С. Соколова, и приветствие Генерального секретаря Международного общества по музыкальному образованию (ИСМЕ) Д. Сёнел (Австралия);

- видеозаписи восемнадцати студенческих уроков или их фрагментов, одного урока опытного учителя музыки и пяти внеклассных музыкальных занятий, проведённых музыкантами-педагогами, демонстрирующими авторские подходы к предпочитаемому ими виду музыкальной деятельности.

На протяжении многих лет эти видеоматериалы используются во многих высших учебных заведениях страны, которые осуществляют подготовку музыкантов-педагогов. Такие записи чрезвычайно важны, так как дают возможность представить будущим музыкантам-педагогам урок музыки в целостности, увидеть разные подходы к решению одних и тех же проблем, составить своё собственное мнение о тех технологиях, с которыми они знакомятся на теоретических занятиях в их «живом» воплощении, дать свою личную оценку увиденного. Целесообразность их применения доказана не только многолетним практическим опытом, но и получила научное обоснование в диссертационном исследовании С. В. Шпыревой «Видеозапись как средство профессиональной подготовки учителей музыки в педагогическом вузе» [7].

Будет не лишним подчеркнуть, что к настоящему времени видеоматериалы, включённые в мультимедийное приложение к учебнику «Методика музыкального образования», получили значительно более многогранное применение, чем это было запланировано изначально. Благодаря широкому диапазону представленных в нём тем в содержательном отношении, разнообразию возможных подходов к реализации имеющегося в распоряжении учителя музыки методического инструментария и профессиональному качеству реализации в них цифровых технологий, они стали применяться не только в этой учебной дисциплине, но и в целом ряде профессионально ориентированных методолого-методических дисциплин. Данный аспект заслуживает специального рассмотрения, поскольку свидетельствует о целесообразности *полидисциплинарного подхода к их применению* и предполагает знание вузовскими преподавателями его сущности и особенностей включения таких видеоматериалов в качестве учебного обеспечения той или иной конкретной дисциплины [8].

В 2021–2022 г. конкурс-фестиваль «Учитель музыки XXI века»/«Педагог-музыкант XXI века» имени Д. Б. Кабалевского инициировал появление своего преемника – конкурса по педагогической практике студентов факультета музыкального искусства. Конкурс был приурочен к году культурного наследия народов России.

В Положении о конкурсе заведующий кафедрой методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина профессор Марина Степановна Осеннева определила ряд задач, созвучных миссии МПГУ «Верен традициям, открыт инновациям»:

- формирование мировоззренческих позиций учителей музыки, адекватных

приоритетным задачам развития современного Российского общества в сфере воспитания подрастающего поколения, на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций;

- формирование у будущих учителей музыки готовности к творческому самовыражению и самореализации в собственной практической деятельности по освоению организационно-коммуникативного, конструктивного, музыкально-исполнительского, исследовательского видов профессиональной деятельности;

- содействие творческому и профессиональному взаимодействию студентов, руководителей педагогической практики и учителей музыки базовых образовательных организаций [4].

А значит, идеи и мысли Э. Б. Абдулина продолжают жить!

### Заключение

Кратко охарактеризовав историю становления и развития профессионально-ориентированных конкурсов-фестивалей «Учитель музыки XXI века»/«Учитель музыки XXI века» имени Д. Б. Кабалевского/«Педагог-музыкант XXI века» имени Д. Б. Кабалевского, можно сделать следующие выводы:

1. Двадцатилетняя история конкурса-фестиваля, инициированного зав. кафедрой методологии и технологий педагогики музыкального образования МПГУ, доктором педагогических наук, профессором Э. Б. Абдуллиным, подтверждает востребованность данного феномена и сегодня в силу очевидной значимости цели и задач, направленных на:

- совершенствование отечественной системы подготовки будущих учителей музыки и педагогов дополнительного образования;

- выявление и поддержку талантливых учителей музыки общеобразовательных школ, преподавателей высших учебных заведений музыкально-педагогического профиля и педагогов дополнительного музыкального образования национальных автономных республик, областей и округов РФ;

- демонстрацию учителями музыки и педагогами дополнительного образования новых педагогических идей в построении содержания и разработке методов музыкального обучения и воспитания, основанных на межкультурной коммуникации и творческом взаимодействии музыкальных культур различных народов, и в частности народов Российской Федерации;

- обмен достижений вузов и средних профессиональных учебных заведений РФ в области этнопедагогики общего и дополнительного музыкального образования.

2. Меняющиеся условия общественного устройства обусловили естественность значительных изменений, произошедших в содержании и организации конкурсных испытаний:

- расширился состав участников конкурсов-фестивалей, в которых кроме студентов, будущих музыкантов-педагогов, смогли со временем принимать участие учителя музыки, педагоги дополнительного образования, семейные музыкальные ансамбли;

- обогатилось содержание выступлений участников за счёт расширения спектра возможных видов музыкальной деятельности, вариативности жанров и форм уроков музыки, обновления репертуара и применения современных образовательных технологий.

3. Результаты анкетирования и интервьюирования участников, а также членов международного жюри со всей

очевидностью демонстрируют, что конкурс-фестиваль завоевал международное признание и стал формой обобщения и распространения музыкально-педагогического опыта не только в России, но и в других странах мира.

4. Видеозаписи открытых уроков и занятий, сделанные во время проведения конкурсов и фестивалей, значительно обогатили современный подход к учебно-методическому оснащению профессионально ориентированных учебных дисциплин подготовки педагога-музыканта в МПГУ и других вузах России, способствуя самоутверждению начинающих учителей музыки, педагогов дополнительного музыкального образования и становлению их индивидуального стиля деятельности.

Подводя итоги проведённого исследования, представляется необходимым также отметить, что важнейшими результатами разработки новой комплексной формы проведения международных конкурсов-фестивалей и двадцатилетней проверки целесообразности её внедрения в практику вузовского образования стали следующие:

- создана уникальная коллекция текстовых, видео- и фотоматериалов с характеристикой уроков музыки и музыкальных занятий в системе дополнительного образования, проведённых студентами и опытными музыкантами как высших учебных заведений России, так и других стран мира;
- сформирована источниковедческая база для анализа основных тенденций развития вузовского музыкально-педагогического образования в России и других

странах мира в период с 2000 года и до настоящего времени;

- выявлены новые авторские подходы к реализации различных видов музыкальной деятельности на уроках музыки и дополнительных музыкальных занятиях, продемонстрированные участниками конкурсов и фестивалей, обогатившие учебно-методическое оснащение вузовских профессионально ориентированных методолого-методических дисциплин: «Теория музыкального образования», «Методика музыкального образования», «Музыкально-педагогические практикумы», «История музыкального образования», «Методология педагогики музыкального образования» и других;

- подтверждена целесообразность внедрения новой формы сотрудничества российских и зарубежных музыкантов-педагогов, направленная на демонстрацию достижений в сфере музыкального образования, изучения и обобщения опыта подготовки будущих музыкантов-педагогов.

Особо следует отметить высокий педагогический потенциал новой формы проведения конкурсов и фестивалей для формирования музыкально-педагогической культуры будущих музыкантов-педагогов, которые демонстрировали свои авторские музыкально-педагогические концепции и приобрели незабываемый для них опыт выступления на международных форумах, знакомства с достижениями своих коллег из других высших учебных заведений, а также новаторскими идеями опытных музыкантов-педагогов, продемонстрированных на конкурсных мероприятиях в виде «мастер-классов».

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Николаева Е. В. Второй международный конкурс-фестиваль «Учитель музыки XXI века» имени Д. Б. Кабалевского как новая форма обобщения и распространения мирового опыта

- в сфере общего музыкального и музыкально-педагогического образования // Методолого-методическая подготовка учителя музыки. Материалы VII международной научно-практической конференции (Материалы выступления на научной конференции). М.: МПГУ, 2002. С. 48–59.
2. Первый международный студенческий конкурс «Учитель музыки XXI века» // Преподаватель: Спецвыпуск «Музыкант-педагог». 2001. № 6. С. 55–87.
  3. *Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В.* Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 336 с.
  4. Конкурс «Учитель музыки XXI века» // Архивные материалы кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э.Б. Абдуллина МПГУ.
  5. Региональная учебная программа «Музыка» 1–4 классы в контексте проекта «Музыка для всех. Москва–Якутск: РИТМ, 2015. 102 с.
  6. *Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В.* Методика музыкального образования: Видеоматериалы учебника (комплект из 6 DVD). М.: Институт новых технологий, 2006.
  7. *Шпырева С. В.* Видеозапись как средство профессиональной подготовки учителей музыки в педагогическом вузе: Автореферат дис. ...кандидата педагогических наук. 13.00.08. Пенза, 2004. 24 с.
  8. *Николаева Е. В., Матиевич И. П.* Педагогический потенциал мультимедийного приложения к учебнику «Методика музыкального образования» // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 1. С. 146–160. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-1-146-160.

*Поступила 07.07.2022; принята к публикации 26.09.2022.*

*Об авторе:*

**Матиевич Инна Павловна**, аспирант Института изящных искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) (улица Малая Пироговская, 1, строение 1, Москва, Российская Федерация, 119435), inna-matievich1992@yandex.ru

139

*Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Nikolaeva E. V. Vtoroj mezhdunarodnyj konkurs-festival' The Second International Competition-Festival "Uchitel' muzyki XXI veka" imeni D. B. Kabalevskogo kak novaya forma obobshheniya i rasprostraneniya mirovogo opyta v sfere obshhego muzykal'nogo i muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya [The Second International Competition-Festival "Music Teacher of the XXI Century" named after D. B. Kabalevsky as a New Form of Generalization and Dissemination of World Experience in the Field of General Music and Music-Pedagogical Education]. *Metodologo-metodicheskaya podgotovka uchitelya muzyki* [Methodological and Methodical Training of a Music Teacher]. Materials of the VII International Scientific and Practical Conference (Materials of the Speech at the Scientific Conference). Moscow: MPGU, 2002, pp. 48–59 (in Russian).

2. The First International Student Competition “Uchitel’ muzyki XXI veka” [“Music Teacher of the XXI Century”]. *Prepodavatel’: Spetsvypusk “Muzykant-pedagog”* [Teacher: Special issue “Musician-teacher”], 2001. no. 6, pp. 55–87 (in Russian).
3. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Teoriya muzykal’nogo obrazovaniya* [Theory of Music Education]. Textbook for higher pedagogical educational institutions. Moscow: Publishing Center “Academy”, 2004. 336 p. (in Russian).
4. Competition “Uchitel’ muzyki XXI veka” [“Music Teacher of the XXI Century”]. *Archival materials from the collection of documentation on conducting competitions and festivals by the Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin of the Moscow Pedagogical State University* (in Russian).
5. *Regional Curriculum “Music” Grades 1-4 in the Context of the Project “Music for All”*. Moscow–Yakutsk: Publishing House “RHYTHM”, 2015. 102 p. (in Russian).
6. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Metodika muzykal’nogo obrazovaniya* [Methods of Music Education]. Video materials of the textbook (set of 6 DVDs). Moscow: Institute of New Technologies, 2006 (in Russian).
7. Shpyreva S. V. *Videozapis’ kak sredstvo professional’noj podgotovki uchitelej muzyki v pedagogicheskom vuze* [Video Recording as a Means of Professional Training of Music Teachers at a Pedagogical University]. Extended Abstract of the PhD Thesis (Pedagogy). Penza, 2004.] 24 p. (in Russian).
8. Nikolaeva E. V., Matievich I. P. Pedagogical Potential Multimedia Application to the Textbook “Methods of Music Education”. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2022, vol. 10, no. 1, pp. 146–160 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-1-146-160.

*Submitted 07.07.2022; revised 26.09.2022.*

*About the author:*

**Inna P. Matievich**, Graduate student of the Institute of Fine Arts Institute of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), inna-matievich1992@yandex.ru

*The author has read and approved the final manuscript.*

# ВЫПУСКНЫЕ КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ РАБОТЫ КАК КАЧЕСТВЕННО НОВЫЙ УРОВЕНЬ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ БУДУЩИМИ МУЗЫКАНТАМИ- ПЕДАГОГАМИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**М. Д. Корноухов,**

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
г. Санкт-Петербург, Пушкин, Российская Федерация, 196605

**Аннотация.** В статье процесс подготовки выпускных квалификационных работ рассматривается как ключевая образовательная платформа качественно иного уровня осуществления будущими музыкантами-педагогами научно-исследовательской деятельности. В этом контексте дипломы выступают в качестве своеобразных пролегоменов выбранного сегмента предстоящей профессиональной практики и довольно точного индикатора компетентности молодого специалиста. Исходя из этого предлагается оптимальный алгоритм исследовательской работы, направленный на предупреждение наиболее распространённых недостатков. Проблемными, по мнению автора, являются релевантность структуры и содержания выпускной квалификационной работы, нарушение принципа «от общего к частному», отсутствие системности излагаемого материала, неумение кратко обобщить изученную информацию, несоразмерность различных частей. В статье обозначены некоторые нюансы составления библиографии и работы над введением. Также рекомендуется обращать внимание на стиль изложения, избегать крайних исследовательских позиций, учитывать контекстуальность выдвигаемых тезисов и визуальный ряд. Содержание выпускной квалификационной работы отражает весь накопленный за годы учёбы запас знаний и умений студента в широчайшем междисциплинарном дискурсе, актуализируя научно-исследовательский и, в целом, рефлексивный компонент их профессиональной подготовки. Но прежде всего, это процесс творческий. И он требует личностного видения рассматриваемой проблемы и осознания интегративной сущности педагогики музыкального образования как науки. Обозначенные в статье векторы работы представлены в контексте дихотомии «формы и содержания», балансе и сложном взаимодействии этих двух составляющих, а сам диплом как лакмусовая бумажка способности выпускника решать данную проблему, крайне важную в его профессии.

141

© Корноухов М. Д., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Ключевые слова:** педагогика музыкального образования, выпускная квалификационная работа, научно-исследовательская деятельность студентов.

**Благодарности.** Автор благодарит редакционную коллегию журнала «Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education» за ценные советы и помощь в подготовке статьи к публикации, а также посвящает данную работу памяти своего Учителя, замечательного музыканта и человека, профессора Э. Б. Абдуллина.

**Для цитирования:** Корноухов М. Д. Выпускные квалификационные работы как качественно новый уровень осуществления будущими музыкантами-педагогами научно-исследовательской деятельности // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 3. С. 141–156. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-141-156.

DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-141-156

## FINAL QUALIFYING WORKS AS A QUALITATIVELY NEW LEVEL OF RESEARCH ACTIVITIES BY FUTURE MUSICIANS-TEACHERS

**Mikhail D. Kornoukhov,**

Pushkin Leningrad State University,  
Saint-Petersburg, Pushkin, Russian Federation, 196605

142

**Abstract.** In the article, the process of preparing final qualifying works is considered as a key educational platform of a qualitatively different level of research activities by future musicians-teachers. In this context, final qualification works act as a kind of prolegomena of the selected segment of the upcoming professional practice and a fairly accurate indicator of the competence of a young specialist. Based on this, an optimal algorithm of research work is proposed, aimed at preventing the most common shortcomings. Problematic, according to the author, are the relevance of the structure and content of the final qualifying work, violation of the principle “from general to particular”, lack of consistency of the material presented, inability to summarize the studied information briefly, the disproportionality of the various parts. The article outlines some nuances of compiling a bibliography and working on the introduction. It is also recommended to pay attention to the style of presentation, avoid extreme research positions, take into account the contextuality of the theses put forward and the visual range. The content of the final qualifying work reflects the entire stock of knowledge and skills of the student accumulated over the years of study in the widest interdisciplinary discourse, actualizing the research and, in general, the reflexive component of their professional training. But first of all, it is a creative process. And it requires a personal vision of the problem under consideration and awareness of the integrative essence of music education pedagogy as a science.

The vectors of final qualification work indicated in the article are presented in the context of the dichotomy of “form and content”. The balance and complex interaction of these two components, and the final qualification work itself as a litmus test of the graduate’s ability to solve this problem, which is extremely important in his profession.

**Keywords:** pedagogy of music education, final qualification work, research activities of students.

**Acknowledgements.** The author thanks the editorial board of the journal “Musical Art and Education” for valuable advice and assistance in preparing the article for publication, and also dedicates this work to the memory of his Teacher, a wonderful musician and man, Professor E. B. Abdullin.

**For citation:** Kornoukhov M. D. Final Qualifying Works as a Qualitatively New Level of Research Activities by Future Musicians-Teachers // *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2022, vol. 10, no. 3, pp. 141–156 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-141-156.

## Введение

В настоящее время существует заметная тенденция повышения требований к выпускным квалификационным работам музыкально-педагогического профиля. На это направлены усилия научных руководителей, выпускающих кафедр, ресурсы учебно-административных структур. Процесс подготовки дипломов справедливо осознаётся ключевой образовательной платформой качественно иного уровня осуществления будущими музыкантами-педагогами научно-исследовательской деятельности. В значительной степени эта работа интегрирует и систематизирует весь накопленный за годы учёбы запас знаний и умений студента в широчайшем междисциплинарном дискурсе. Вместе с тем, несмотря на слово «выпускной», дипломная работа – это и своеобразный предварительный исследовательский «мостик» – пролегомены предстоящей самостоятельной профессиональной жизни, довольно точный индикатор компетентности молодого специа-

листа, его способности оптимально выстроить коммуникацию теперь уже со своими учениками, разумно организовать учебный процесс, структурировать многоуровневую информацию.

Таким образом, защита выпускной квалификационной работы (ВКР) – завершающий «аккорд» подготовки бакалавров и магистров в вузе, но не в их профессиональной жизни. Важно, чтобы этот аккорд не получился смазанным, разочаровывающим, попросту фальшивым, а имел плодотворную перспективу. Как правило, в большинстве своём на защиту выносятся качественные и интересные работы. Ведь у выпускника было достаточно времени подготовиться, собрать и изучить библиографические источники, сформулировать поставленную цель и задачи, методы их решений, провести практическое исследование. Научный руководитель также всегда оказывает необходимую помощь на всех этапах работы. И тем не менее существуют «подводные камни», которые нередко, с той или иной степенью наглядности свидетельствуют о

просчётах, невнимательности, а то и просто некомпетентности будущих специалистов в некоторых весьма важных вопросах работы над дипломом.

Как правило, на официальных сайтах вузов помещены документы, отражающие требования конкретного учебного заведения к выпускным квалификационным работам уровней бакалавриата и магистратуры. Эти материалы касаются, главным образом, формальных сторон – объём текста, его форматирование, необходимый минимум библиографических источников, ссылки на государственные стандарты их оформления, образцы титульных листов, обязательные рубрики введения, порядок проверки на антиплагиат и т.д. Чтобы избежать ненужного дублирования, эти моменты не будут рассмотрены в данной статье. Из внимания также исключён сам процесс защиты, то есть ответы обучающихся на вопросы членов экзаменационной комиссии. Попробуем проследить, как студенческая научно-аналитическая работа с текстом выводит на важные компетенции, необходимые в профессиональной деятельности музыканта-педагога.

Практические навыки написания текстов у студентов формируются постепенно и на всех курсах. Это и небольшие реферативные письменные задания, и презентации по разным предметам, и более объёмные курсовые работы, отчёты по видам практики. К сожалению, не всегда этой работе уделяется должное внимание – это могут быть заимствованные или формальные тексты, возможно, выполняющие срочную локальную задачу получить оценку по предмету, но никак не ориентированные на перспективу, на развитие аналитических навыков работы с документами. Что имеется в виду? Вроде бы самые обычные вещи – умение чётко формулировать свою мысль,

анализировать и сравнивать чужие позиции, соотносить в них общее и особенное, обобщать и структурировать материал, ответственно подходить к использованию цитат и ссылок. Нетрудно заметить, насколько это востребовано и актуально сегодня в профессии музыканта-педагога. К сожалению, многие, даже качественные и интересные работы не в полной мере соответствуют данным критериям.

### **Формулировка темы выпускной квалификационной работы**

Работа над выпускной квалификационной работой начинается не с выбора формулировки темы, как это многие нередко делают, а с кропотливого и тщательного *поиска оптимального варианта названия*. Как правило, к выпускному курсу, круг профессиональных интересов студента бывает уже определён. Это и его индивидуальные предпочтения, и пусть небольшой, но реальный опыт работы или прохождения учебно-производственной практики. Профессия музыканта-педагога подразумевает довольно значительную амплитуду образовательной сферы – от дошкольного уровня до вуза, а также разнообразные профили – хоровой, вокальный, инструментальный и другие [1]. Поэтому в большинстве случаев тематика выпускной квалификационной работы в общих чертах бывает определена. *Задача состоит в качественной её формулировке.*

Путь от первоначального этапа: «я хотел бы написать вот об этом» или «меня интересует такая тема» – до определения, зафиксированного на титульном листе диплома, не всегда бывает лёгким. Но эту дорогу необходимо пройти. В противном случае не ясно сформулированная тема провоцирует такое же расплывчатое

содержание, неоправданную структуру и, соответственно, вопросы и замечания членов экзаменационной комиссии. Встречаются также дипломы, когда их содержание, довольно качественное и исследовательски интересное, не в полной мере соответствует названию. Необходимо иметь в виду, что темы ВКР утверждаются приказом ректора и после этого их изменить практически невозможно.

Кроме того, в ряде случаев приходится наблюдать несоответствие темы диплома профилю, по которому обучается студент. Такое противоречие становится тем более очевидным, так как название на титульном листе фиксируется как раз перед обозначением направления подготовки. Это считается значительным недостатком и упущением научного руководителя и кафедры, утверждающей данную тему.

Подобные расхождения связаны, в частности, с интегративной сущностью педагогики музыкального образования как науки. Это и музыкознание, исполнительство, психология, методика, различные области философии (в частности герменевтика и эстетика) и другие, более узкие сегменты. Замечательно, когда будущий музыкант-педагог обращается к какому-либо интересующему его «смежному» аспекту, но при этом важно не забывать фиксировать в названии образовательную направленность диплома.

Следующие требования к названию – наличие проблемы. Формулировка темы диплома не может быть описательной или констатирующей. Уже в названии должна быть намечена генеральная исследовательская мысль, определяющая ход последующего теоретического анализа и практической деятельности студента.

Далее, в теме желательно максимально конкретно определить уровень и статус обучающихся, учебный или

воспитательный процесс которых будет анализироваться в работе. Это может быть или обозначение возраста (например, «подростки», «учащиеся старших классов», «младший дошкольный возраст» и т.д.). А также образовательный профиль, например музыкальные школы, подростковые клубы, вокальные и хоровые студии. Или в целом, система дополнительного образования, общеобразовательные школы, дошкольные образовательные учреждения и т.д.

После обозначения этих характеристик формулируется главная проблема – что именно (в некоторых случаях – и какими средствами) предполагается исследовать, предлагается несколько вариантов выбранной темы для сравнения и выбора наилучшей редакции. Также полезно отложить на время эту проблему, чтобы вернуться к ней, возможно, с новыми идеями, а главное – «свежим взглядом».

### **Уточнение структуры и содержания выпускной квалификационной работы**

Когда этап формулирования темы ВКР успешно пройден, и она одобрена на трёх уровнях – научным руководителем, выпускающей кафедрой и руководством университета, наступает не менее важный этап планирования возможной структуры исследования. Универсальный принцип теоретического анализа проблемы в первой главе и экспериментальная часть во второй сейчас присутствует практически во всех работах.

Тем не менее довольно часто встречается нарушение принципа «от общего к частному», некоторая «разорванность» излагаемого материала, неумение кратко обобщить в конце параграфа изученную информацию, несоразмерность глав и

разделов. В целом – не соответствующий научной работе стиль изложения материала и т.д. На данном этапе встаёт задача очертить «каркас» предстоящей работы, её примерную архитектуру. То есть сформулировать хотя бы в первом приближении названия двух или трёх глав, а также параграфов внутри них.

Разумеется, эти названия будут впоследствии корректироваться. Тем не менее необходимо со всей серьёзностью отнестись к данному процессу. Во-первых, это стимулирует исследовательскую мысль, рефлексивные способности. Ведь названия структурных частей во многом определяют вектор дальнейшей работы, например, процесс поиска библиографических источников, конкретных авторов и в целом – содержание ВКР.

Кроме того, названия параграфов и глав напрямую коррелируют с содержанием такой важной рубрики введения как «Задачи исследования». Поэтому уже на этом этапе важно отшлифовать наиболее точные формулировки всех структурных частей. Повторюсь, что изменения всё-таки возможны, а в некоторых случаях даже желательны. Тем не менее следует понимать, что это своеобразный фундамент всего исследования, и он должен быть максимально прочным и логически обоснованным.

Из наиболее часто встречающихся недостатков этой части ВКР можно отметить не всегда достойное качество названий. Это могут быть краткие, формальные определения, не отражающие содержание параграфов. Или, наоборот, очень длинные, часто с повторяющимися словами, избыточные. Кроме того, следует учитывать соотношение параграфов между собой и выстраивание их в определённой логике. Формулировки глав, и тем более параграфов, предполагают максимальную конкретность и отсутствие

общих фраз. Чёткого осознания формы выпускной квалификационной работы, её основных «несущих стен» и заполнения этих конструкций соответствующим содержанием необходимо придерживаться постоянно.

### Составление библиографии

На сегодняшний день с возможностями Интернета этот этап значительно упростился. Не секрет, что работа студентов в библиотеках с печатными изданиями теперь редкость. Такая деятельность возникает в случаях необходимости использовать, например, какие-либо архивные материалы, периодику или даже рукописи. Это случается нечасто в работах бакалаврского или магистерского уровня. Однако и в распространённом «удалённом» варианте составления библиографического списка, по ключевым словам, в поисковых системах есть свои нюансы.

Как правило, список использованной литературы можно условно структурировать на несколько групп. Первую составляют *труды известных учёных, представляющие теоретико-методологическую основу исследования*. Нередко это не только педагогические издания, но и работы авторов обширной амплитуды гуманитарной сферы – культурологии, психологии, музыкознания, теории исполнительства, эстетики, герменевтики и т.д. В самой выпускной квалификационной работе может не быть цитат из этих трудов, тем не менее их включение в библиографический список означает изучение выбранной темы на философском, общенаучном и частнонаучном уровнях, что придаёт работе необходимую убедительность, достоверность и правомерность [2]. Любая тема должна рассматриваться методологически, то

есть с широких позиций гуманитарного знания, диверсифицируя понятийный аппарат, используя различные подходы. Всё это, безусловно, находит своё отражение в библиографическом списке. Как правило, релевантность этого списка отдельно оценивается на защите диплома.

Вторая группа источников – *профильные издания, имеющие самое непосредственное отношение к защищаемой теме*. Это могут быть, например, вокальные методики различных авторов, если тема диплома посвящена этой тематике и т.д.

И, наконец, третья группа – *труды по смежным педагогическим специализациям*. Например, в ВКР с вокальной тематикой условно могут быть использованы и работы, связанные с хоровым или инструментальным обучением, обращение к вопросам музыкального восприятия, психологии, развития творческих способностей учащихся, их мотивационной готовности к обучению и т.д. Необходимо точно контролировать, обязательно ли включение того или иного издания, или это делается только «для количества» и «для галочки». К сожалению, примеры «случайной» библиографии не так уж и редки. Такое формальное заполнение рекомендуемого перечня использованной литературы чревато неприятными вопросами и замечаниями по поводу мотивации включения тех или иных работ в диплом.

При оформлении списка литературы важно обращать внимание на корректность оформления источников. Обычно студенты копируют библиографическое описание из разных Интернет-ресурсов или печатных изданий с всевозможными вариантами форматирования и нормами ГОСТа. В результате часто получается «пёстрая» картина, свидетельствующая о неряшливости. Всегда необходимо руководствоваться стандартами, принятыми в конкретном вузе и зафиксированными

в официальных регламентирующих документах. По возможности, следует учитывать также соотношение новых изданий, выпущенных за последние десять лет, и более давних. Специальное внимание к этому вопросу иногда позволяет студенту узнать и изучить действительно интересные работы, о которых ранее ему было неизвестно.

### **Основная часть выпускной квалификационной работы**

После того как у студента есть прекрасный «задел» для написания диплома – одобренная формулировка темы, схематичный вариант структуры и качественная библиография, наступает самая продолжительная по времени работа: изучение источников, сравнение позиций различных авторов, первые опыты написания своих текстов, оформление ссылок и цитат. Не будем сейчас касаться процессуально-содержательной стороны, заметим лишь наиболее часто встречаемые недостатки на этом этапе.

Во-первых, необходимо уделять внимание стилю изложения, специально работая над этим, перерабатывая текст ВКР по нескольку раз. Есть две крайности, которые существуют в этом плане. Одна – это разговорный стиль авторского пересказа чужих источников. Вторая – квазинаучный язык с длинными предложениями, зачастую трудными для понимания. Важно понимать, что имеет значение не только «что» сказать (или написать), но и «как». Эта проблема сегодня одна из самых злободневных. Студенты стали меньше читать. А их «писательский» опыт нередко ограничивается постами в социальных сетях или сообщениями в смартфонах. Не случайно «изложение» и «сочинение» сейчас считаются одними из самых трудных экзаменов в наше «тестовое» время.

Во-вторых, следует избегать крайних исследовательских позиций. Обычно это свидетельствует лишь о незнании студентом других источников (тем более, что всё знать невозможно). В педагогике музыкального образования как педагогики искусства нет «истины в последней инстанции» или «окончательного знания». Многие подходы пересматриваются, есть разные точки зрения, даже одинаково убедительные и авторитетные. Задача молодого исследователя как раз и заключается в разностороннем изучении и авторской оценке противоречивой картины какого-либо музыкально-педагогического явления [3]. Довольно часто студенты воспринимают чьё-то суждение, зафиксированное в печатном издании как безусловное и единственно верное. Скорее всего, они не знают о существовании других взглядов и исследований и обнаруживают это незнание в своей работе. Многие проблемы нашей профессии имеют характер «вечных», их можно разрабатывать и изучать бесконечно. И крайние, однозначные позиции автора ВКР показывают ущербность и односторонность его дипломной работы.

Кроме того, важно учитывать контекстуальность выдвигаемых тезисов. Этому часто не придаётся никакого значения [4]. Так, например, рассматривается учебный процесс вокального класса и приводятся в качестве аргументов работы выдающихся фортепианных педагогов – Нейгауза, Баренбойма, Савшинского, Цыпина и т.д. Разумеется, существуют какие-то основополагающие принципы, но есть и некоторые отличия, имеющие ключевую роль в конкретных педагогических ситуациях. Кроме принадлежности тому или иному профилю, есть масса и других, объективных и субъективных факторов – групповое или индивидуальное обучение, возраст, образовательные

условия, мотивация, компетентность педагога, организация учебного процесса и т.д. Поэтому даже с первого взгляда верные и правомерные положения могут выглядеть крайне неубедительно. Тезисы желательно высказывать сообразно учебно-воспитательному процессу, который должен быть действительно хорошо знаком молодому исследователю и обозначен в рубриках введения: «Объект исследования», «Предмет исследования» и «База исследования».

Конечно, это не значит, что не надо обобщать. Как раз наоборот – умение провести качественный сравнительный анализ теоретических источников и сформулировать вывод, адаптированный к конкретному учебному процессу, это важнейшая компетенция студента-выпускника вуза. Резюме должно выражать авторское мнение и не быть односторонним, формальным повторением чужих позиций.

Серьёзная проблема на протяжении всего текста основной части выпускной квалификационной работы – использование ссылок и цитат. Помимо правильного их оформления, важно также уместное и обоснованное обращение к ним, согласно логике развёртывания материала ВКР. Например, по объективным причинам в теоретической главе желательно использовать большее количество цитат, чем в практической части и введении. В любом случае они не должны выглядеть как нечто чужеродное, как какой-то «вставной зуб».

Один из самых распространённых недостатков в основной части ВКР – обилие повторов на разных уровнях. Это и многократное повторение какого-либо слова, чаще всего связанного с темой работы. Например, слово «учащийся» объективно может часто употребляться в тексте. Но это не значит, что не надо пытаться

искать другие слова, близкие по смыслу. Здесь надо иметь в виду именно контекстуальное применение того или иного слова. В зависимости от смысловых нюансов конкретного материала можно использовать слова «ученик», «школьник», «ребёнок», «обучающийся», «воспитанник», или, более опосредованно – «молодой музыкант», «исполнитель», «начинающий пианист», «юный вокалист» и т.д. Кроме того, полезно и в практических целях, и для собственного самообразования пользоваться соответствующими Интернет-ресурсами, например, [sinonim.org](http://sinonim.org). Это, как минимум, расширяет словарный запас и позволяет решить данную проблему.

Но, к сожалению, повторы встречаются не только на уровне слов, но и больших текстовых фрагментов. Когда автор, анализируя какой-либо аспект или обращаясь к конкретному источнику, вдруг бросает эту тему и переходит к другой, а спустя несколько страниц, возвращается к первоначальному рассмотрению. И так неоднократно. Это приводит к заметной «пестроты» изложения, беспорядочности выдвигаемых тезисов. Даже если каждый отдельный эпизод будет на должном уровне, в целом текст не произведёт впечатление системного научного анализа. Поэтому обязательно вычитывание студентом вчерне готового параграфа, целенаправленно обращая внимание на стройность формы изложения. Не правда ли, знакомая проблема молодых преподавателей на уроках музыки – пытаться решить проблему структурных «швов». Как лучше переходить от одной части к другой, какую сделать связку, «подводку», обобщение.

Как показывает опыт, особенные трудности студенты испытывают с изложением начала параграфа и его окончания. «Как начать параграф?» – один из

самых популярных вопросов. Здесь принцип один – «от общего к частному». Никогда не надо «бросаться сразу в бой» и «перечислять наболевшие проблемы». Всегда необходим сначала «взгляд со стороны» или «с высоты птичьего полёта», обращение к равноуровневому контексту, определение и уточнение своеобразной системы координат, возможно, понятийного аппарата и т.д. Не меньшую трудность представляет и завершение параграфа. Часто приходится видеть, что параграф или даже глава просто обрываются. При этом заметен случайный характер этого завершения – он мог быть и больше, и меньше, но вот «так получилось». В конце параграфа чаще всего не предполагается специальных выводов. Тем не менее желательно наличие краткого, хотя бы в пределах одного абзаца, резюме, «цементирующего» форму.

Глава обычно заканчивается более развёрнутым изложением выводов, при этом непосредственно увязываемых с названием. Увы, это также встречается не так уж часто. Кроме того, в выводах не используются цитаты, это целиком изложение авторской позиции. Так же, как не может заканчиваться цитатой параграф или глава.

Несколько слов о визуальном ряде текста. Это, как и внешний вид человека, имеет большое значение и много говорит об авторе работы. Разумеется, есть определённые стандарты форматирования, студенты знакомятся с ними в различных регламентирующих документах. Имеется в виду даже не обилие разнообразных синтаксических, пунктуационных, стилистических и других ошибок. Речь идёт именно об оформлении текста, чтобы он был максимально удобен для чтения и понятен по смыслу. Например, наличие равномерных абзацев, наглядное структурирование текста (обычные отступы

с дефисами, нумерация подзаголовков, подчёркивание, использование курсива или полужирного шрифта, слов «во-первых», «во-вторых», «таким образом», «исходя из этого», «резюмируя вышесказанное» и т.д.). Конечно, во всём нужна мера, но такое явное и опосредованное распределение материала говорит об исследовательской культуре автора выпускной квалификационной работы. Или, как минимум, аккуратности во всём – весьма ценном педагогическом качестве.

И ещё несколько рекомендаций, касающихся структуры. В последнее время наметилась тенденция очень коротких параграфов (4–6 страниц) при достаточном общем объёме всей работы. Большое количество таких «лоскутных» параграфов вряд ли соответствует духу и стилю научной работы, даже бакалаврского уровня.

Очень много вопросов вызывает стилистика «Заключения». Редко видишь эту часть ВКР оптимальной по форме и содержанию. Часто встречаются пространные тексты, значительные по объёму, но никак не выполняющие функции завершения работы и объединения её глав и параграфов в одно целое. Таким же плохим вариантом является своеобразная «отписка» – как правило, ещё одно дословное повторение неоднократно фиксированных тезисов в кратком варианте.

Что здесь имеется в виду? По стилистике этот раздел может напоминать рубрику введения «Актуальность темы исследования», то есть транслировать какие-то общие вещи в контексте уже проведённого анализа. Но самое главное – осуществить корреляцию с поставленными во введении задачами исследования, где-то почти дословно, в некоторых случаях более развёрнуто. Это будет цементировать и объединять всю работу. Таким образом будут присутствовать три

несущие стены ВКР: задачи исследования – названия глав и параграфов – краткое резюме о выполнении этих задач.

И наконец, не бояться сказать, что ещё не сделано и может быть изучено по данной проблематике. В каком направлении есть перспектива двигаться дальше. Это чрезвычайно важно. Ведь исследовательский путь – это путь к линии горизонта, он нескончаем. Любая работа – это «открытая книга», потенциально располагающая к продолжению.

### **Практическая часть выпускной квалификационной работы**

Современные требования к ВКР даже на уровне бакалавриата подразумевают наличие практического компонента. Этот структурный раздел может быть различным, как по своим размерам, «удельному весу» в целостной архитектонике исследования, так и по своему содержанию. В любом случае он отражает авторскую коммуникацию в конкретном учебном процессе – с обучающимися и преподавателями. Пожалуй, это наиболее авторская и творческая часть дипломной работы. Содержание практической части может быть очень разнообразным: проведение анкетирования (коллег, студентов, учащихся, родителей, слушательской аудитории в концертах и т.д.), опросов, интервью, пассивное посещение уроков и мастер-классов, внеклассных мероприятий, самостоятельная педагогическая деятельность.

Пожелания к описанию студентами этой части ВКР следующие. Первое – это максимальная конкретизация и подробное изложение даже мельчайших деталей «времени и действия». Например, обязательно указание количества и возраста обучающихся, с которыми взаимодействовал автор выпускной квалификационной

работы, продолжительность занятий, их формы и содержание, организационные моменты, цели и задачи, полученные результаты. Кроме того, фиксация учебного заведения, возможно, его краткая характеристика.

Стиль изложения при этом может быть более непосредственный, не такой аналитический, как в первой, теоретической главе. Наоборот, желательно передать атмосферу учебного процесса или другой формы образовательной коммуникации. Здесь не обойтись без ясного указания на используемые музыкальные произведения с соответствующей аргументацией того или иного выбора. Если проводится анкетирование, оно должно быть непосредственно связано с темой выпускной квалификационной работы. А главное – вопросы неформальные, интересные, многообразные, ставящие целью эмпирически исследовать проблему максимально глубоко и творчески. Разумеется, эти вопросы подразумевают не односложные, а развёрнутые авторские мнения респондентов. Затем следует тщательно проанализировать полученную информацию, ни в коем случае не пытаясь каким-либо образом «лакировать» результат. Оптимальное количество вопросов – от десяти до двадцати, в зависимости от конкретной тематики и возможностей анкетиртуемых. Даже в том случае, если автор ВКР пассивно участвует в учебном процессе (например, в качестве практиканта), описание его должно происходить сквозь призму исследуемой проблемы, а также личного видения этого процесса, его рефлексии и потребности этот процесс совершенствовать. Поэтому в тексте должен быть заметен высокий «градус» заинтересованности автора.

### Работа над введением

Существуют различные подходы к этапам работы над ВКР. Один из

них – писать введение после того, как написана основная часть дипломного исследования. Это не значит, что следует писать этот раздел «с чистого листа». Нет, речь идёт именно об оформлении введения на завершающей стадии. В самом начале работы можно создать специальный файл с условным названием «Материалы к введению» и вставлять в него по мере необходимости различные данные. Например, при составлении библиографического списка параллельно готовить источники (фамилии авторов) для теоретико-методологической основы исследования, а конкретные труды для рубрики «Разработанность темы исследования» – изучая литературу и работая над первой главой. Обобщая и структурируя теоретический материал, выдвигая какие-либо авторские положения, примерно наметить рубрики «Научная новизна» и «Теоретическая значимость». Проводя экспериментальную работу – рубрику «Практическая значимость» и т.д. Но только, когда написана основная часть, эти материалы необходимо качественно переработать и отредактировать все рубрики введения окончательно.

Введение – это та часть выпускной квалификационной работы, которая читается рецензентами и экзаменаторами особенно внимательно. Отличается эта часть ещё и тем, что в ней наиболее узкий «коридор возможностей». То, что в той или иной степени позволено в основной части ВКР, во введении не допускается. Это исследовательское «поле» обусловлено наличием обязательных рубрик и необходимостью сжатого и максимально конкретного изложения мысли, что всегда сложно. Эти рубрики должны напрямую коррелировать друг с другом, вплоть до повторения некоторых формулировок, понятий и терминов.

Начинается введение с рубрики «Актуальность темы исследования». Помимо

качественного, неформального содержания, следует учитывать соразмерность этой рубрики объёмам параграфов и в целом всей ВКР. Нередко эта рубрика бывает невнятна по стилю и чрезмерно раздута по размерам. А ведь это первое (после названия работы), что читает экзаменационная комиссия. Поэтому необходимо отнестись к этому разделу со всей требовательностью, тщательно выдержать хороший литературный стиль и ясное содержание, потратить на отделку достаточно времени и сил, но добиться желаемого результата. Таким образом, главное требование ко всем пунктам введения – это максимальная шлифовка всех формулировок.

Рубрики «Объект исследования» и «Предмет исследования» фиксируются исчерпывающе точно и коррелируются с названием дипломной работы. Наиболее близко формулировка темы ВКР соприкасается с обозначением предмета исследования. Особого внимания требует процессуальность дефиниций объекта и предмета. В первом случае, это, как правило, учебная деятельность, либо её аспект. Во втором – формирование, развитие, или ещё какая-то форма педагогического воздействия в образовательном процессе.

Что касается части «Разработанность темы исследования», то крайне редко бывает недостаток материалов по выбранной теме, что необходимо учитывать, оформляя данный пункт. Желательно представить понимание разных позиций и многоаспектности темы, наличие сопутствующих объективных и субъективных факторов. В этом заключается специфика педагогики музыкального образования как науки. Также важно проследить, чтобы все фамилии, обозначенные в этой рубрике, а также в теоретико-методологической основе исследования,

были обязательно помещены в список литературы. Поэтому цифры источников скорректированной библиографии целесообразно проставлять лишь на завершающем этапе. Параллельно с этим происходит и окончательное вычитывание текста, устранение разного рода ошибок.

Целесообразным считается обозначение базы исследования. Исходя из тематики выпускной квалификационной работы и реальной ситуации, ею может быть и выпускающая кафедра вуза, и место работы или прохождения практики студента.

В работах магистерского уровня считается обязательным, а у бакалавров допустимым и желательным определение теоретической (методологической) основы исследования. Но здесь важно не «переусердствовать» и не пытаться прописать эту рубрику на уровне кандидатских диссертаций. Например, декларирование множества (от четырёх до шести) методологических подходов, формально абсолютно верных, но очень косвенно имеющих отношение к конкретной тематике дипломной работы, будут выглядеть довольно нелепо и искусственно. Гораздо продуктивнее выбрать два-три подхода, наиболее близких как автору исследования, так и выбранному аспекту. Зато прописать их более ярко, выпукло, с собственным отношением.

Итак, введение закончено. Следует завершающая стадия вычитывания текста, своеобразная «генеральная уборка» – исправление всякого рода огрехов, оформление ссылок, улучшение форматирования и т. д. После чего – проверка работы на антиплагиат и консультации с научным руководителем. А дальше – работа над замечаниями...

Важно помнить, что замечания неизбежны и даже полезны, как неизбежна плохая погода, дождь и ветер. Вопросы и замечания, которые возникают и

в процессе работы над ВКР, и на самой защите, не всегда свидетельствуют о её низком качестве. Наоборот, это замечательно, когда она вызывает интерес у рецензентов и членов экзаменационной комиссии. Желание уточнить какие-либо детали, прояснить авторскую позицию можно только приветствовать. В этой ситуации в полной мере проявляются способности выпускников формулировать свою точку зрения, аргументировать, приводить примеры и сравнения, отвечать на неожиданные вопросы.

### Заключение

Обозначенные выше векторы работы почти не предусматривали содержательного компонента выпускных квалификационных исследований, всё-таки это отдельная тема. Тем не менее, всё вышесказанное надо понимать в контексте дихотомии «формы и содержания». Как часто, проводя лекции и индивидуальные занятия, присутствуя на уроках коллег и студентов-практикантов, приходится размышлять о балансе и сложном взаимодействии этих двух составляющих. Дипломная работа – лакмусовая бумажка способности выпускника решать данную проблему, крайне важную в его профессии.

В процессе написания выпускной квалификационной работы интегрируются самые разнообразные качества и способности, умения и навыки студентов. Но в первую очередь, это, безусловно, актуализация рефлексивного компонента их профессиональной подготовки. В российской педагогике музыкального образования лидирующая роль принадлежит

Э. Б. Абдуллину, создателю многочисленных работ по методологической подготовке и исследовательской деятельности музыканта-педагога [5; 6; 7; 8]. Автор данной статьи имеет честь принадлежать к научной школе этого выдающегося российского Музыканта и Педагога и считает изучение его трудов обязательным условием успешного написания выпускной квалификационной работы музыкально-педагогического профиля.

Кроме того, не обойтись без изучения трудов о сущности музыкального искусства [9; 10], специфике педагогики музыкального образования [11; 12], основах поисковой деятельности в этой сфере, методах аналитической работы с текстами [13; 14; 15; 16]. Всё это закладывает прочный фундамент формирования методологической культуры будущего специалиста как важнейшего профессионально-личностного качества.

И, наконец, хочется пожелать всем, кому предстоит работа над выпускной квалификационной работой, помнить, что это, прежде всего, **творческий процесс**. И он требует, конечно, единства теории и практики, соответствующих компетенций студента, и самое важное – **индивидуального видения рассматриваемой проблемы**. За любым теоретическим анализом, тем более практическим экспериментом, должно быть видно «лицо автора». Позиция автора всегда должна быть аргументированной и лично-сопряжённой, дискуссионной и перспективной, разъятой в деталях и сплавленной воедино. Только в этом случае мы можем говорить о профессии Музыканта-Педагога с большой буквы.

### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Корноухов М. Д. Педагог-музыкант – «Primus inter pares»? // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2018. №1(21). С. 25–37.

2. *Абдуллин Э. Б.* Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта. Учебное пособие. СПб.: Лань – Планета музыки, 2014. 368 с.
3. *Кольшиева Т. А.* Подготовка учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии в системе высшего педагогического образования: дисс. ... доктора педагогических наук. М., 1997. 270 с.
4. *Корноухов М. Д., Шумилова Е. Н.* Текст – контекст: образовательная парадигма поликультурного пространства педагога-музыканта // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2018. № 2. С. 13–29.
5. *Абдуллин Э. Б.* Методологический анализ как метаметод педагогики музыкального образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2013. № 2. С. 13–22.
6. *Абдуллин Э. Б.* Методология педагогики музыкального образования. Научная школа Э. Б. Абдуллина: Коллективная монография / под научн. ред. Э. Б. Абдуллина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Граф-Пресс, 2010. 272 с.
7. *Абдуллин Э. Б.* Методология педагогики музыкального образования: учебник для студентов высш. пед. учебн. заведений. 3-е изд., испр. и доп. М.: Гном, 2010. 416 с.
8. *Абдуллин Э. Б.* Методологическая подготовка музыканта-педагога: сущность, структура, процесс реализации. Монография. М.: МПГУ, 2019. 280 с.
9. *Клюев А. С.* Сумма музыки. СПб.: Алетейя, 2017. 608 с.
10. *Холопова В. Н.* Феномен музыки. М.: Директ-Медиа, 2014. 378 с.
11. *Малинковская А. В.* Методология – «магический кристалл» музыкально-педагогической науки (Размышления о научной школе Эдуарда Борисовича Абдуллина) // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2015. № 2. С. 39–55.
12. *Микешина Л. А.* Герменевтические смыслы образования // Философия образования: сб. науч. ст. Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова и др. / отв. ред. А. Н. Кочергин. М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. С. 135–148.
13. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982. 160 с.
14. *Кахтакчёва Э. Р.* Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор формирования ключевых компетенций // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.) Ч. 2. / ред. Прончев Г. Б. Уфа: Лето, 2015. С. 204–206.
15. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: СамГПИ, 1994. 165 с.
16. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю). М.: Педагогика, 1986. 150 с.

*Поступила 06.06.2022; принята к публикации 22.08.2022.*

*Об авторе:*

**Корноухов Михаил Дмитриевич**, профессор кафедры музыкальных дисциплин Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Петербургское шоссе, д. 10, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Российская Федерация, 196605), доктор педагогических наук, доцент, sobaka.mk@mail.ru

*Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Kornoukhov M. D. Teacher-Musician – “Primus inter Pares”? *Vestnik kafedry UNESCO “Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie” = Bulletin of the UNESCO Chair “Musical Arts and Education”*. 2018, no. 1(21), pp. 25–37 (in Russian).
2. Abdullin E. B. *Osnovy issledovatel’skoj deyatel’nosti pedagoga-muzykanta* [Fundamentals of Research Activities of a Teacher-Musician]. Tutorial. St. Petersburg: Publishing House “Lan: Planet of music”, 2014. 368 p. (in Russian).
3. Kolysheva T. A. *Podgotovka uchitelya muzyki k professional’no-lichnostnoj refleksii v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya* [Preparation of a Music Teacher for Professional and Personal Reflection in the System of Higher Pedagogical Education]. Thesis of the Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow, 1997. 270 p. (in Russian).
4. Kornoukhov M. D., Shumilova E. N. Text – Context: Educational Paradigm of the Multicultural Space of the Teacher-Musician. *Vestnik kafedry UNESCO “Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie” = Bulletin of the UNESCO Chair “Musical Arts and Education”*. 2018, no. 2, pp. 13–29 (in Russian).
5. Abdullin E. B. Methodological Analysis as a Metamethod of the Pedagogy of Music Education. *Vestnik kafedry UNESCO “Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie” = Bulletin of the UNESCO Chair “Musical Arts and Education”*. 2013, no. 2, pp. 13–22 (in Russian).
6. Abdullin E. B. *Metodologiya pedagogiki muzykal’nogo obrazovaniya*. *Nauchnaya shkola E. B. Abdullina* [Methodology of Pedagogy of Music Education. Scientific School of E. B. Abdullin]. Collective Monograph under scientific. ed. by E. B. Abdullin. 3rd ed., rev. and add. Moscow: Publishing House “Graf-Press”, 2010. 272 p. (in Russian).
7. Abdullin E. B. *Metodologiya pedagogiki muzykal’nogo obrazovaniya* [Methodology of Pedagogy of Music Education]. Textbook for Higher Students. Ped. Educational Establishments. 3<sup>rd</sup> ed., rev. and additional. Moscow: Publishing House “Gnome”, 2010. 416 p. (in Russian).
8. Abdullin E. B. *Metodologicheskaya podgotovka muzykanta-pedagoga: sushchnost’, struktura, protsess realizatsii* [Methodological Training of a Musician-Teacher: Essence, Structure, Implementation Process]. Monograph. Moscow: MPGU, 2019. 280 p. (in Russian).
9. Klyuev A. S. *Summa muzyki* [The Sum of Music]. Saint-Petersburg: Publishing House “Aletheya”, 2017. 608 p. (in Russian).
10. Kholopova V. N. *Fenomen muzyki* [Music Phenomenon]. Moscow: Publishing House “Direct-Media”, 2014. 378 p. (in Russian).
11. Malinkovskaya A. V. Methodology is the “Magic Crystal” of Musical and Pedagogical Science (Reflections on the Scientific School of Eduard Borisovich Abdullin). *Vestnik kafedry UNESCO “Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie” = Bulletin of the UNESCO Chair “Musical Arts and Education”*. 2015, no. 2, pp. 39–55 (in Russian).
12. Mikesheva L. A. *Germenevticheskie smysly obrazovaniya* [Hermeneutical Meanings of Education]. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education]. Collection of Scientific Articles. Lomonosov Moscow State University; resp. ed. A. N. Kochergin. Moscow, “The New Millennium Foundation”, 1996, pp. 135–148 (in Russian).
13. Zagvyazinsky V. I. *Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya* [Methodology and Methodology of Didactic Research]. Moscow: State Publishing House “Pedagogika”, 1982. 160 p. (in Russian).
14. Kakhtacheva E. R. *Nauchno-issledovatel’skaya deyatel’nost’ studentov kak faktor formirovaniya klyuchevykh kompetensij* [Research Activities of Students as a Factor in the Formation of Key Competencies]. *Aktual’nye voprosy sovremennoj pedagogiki* [Actual Issues of Modern Pedagogy].

Materials of the VI Intern. Scientific Conf. (Ufa, March 2015). Editor G. B. Pronchev. Ufa: Publishing House "Leto", 2015. Part 2, pp. 204–206 (in Russian).

15. Kraevsky V. V. *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya* [Methodology of Pedagogical Research]. A Guide for a Teacher-Researcher. Samara: Samara State Pedagogical Institute Publishing House, 1994. 165 p. (in Russian).
16. Skatkin M. N. *Metodologiya i metodika pedagogicheskikh issledovaniy (v pomoshch' nachinayushchemu issledovatelyu)* [Methodology and Methods of Pedagogical Research (To Help a Novice Researcher)]. Moscow: State Publishing House "Pedagogika", 1986. 150 p. (in Russian).

*Submitted 06.06.2022; revised 22.08.2022.*

*About the author:*

**Mikhail D. Kornoukhov**, Professor at the Department of Musical Disciplines of Pushkin Leningrad State University (Peterburgskoe sh., 10, Pushkin, Russian Federation, 196605), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, [sobaka.mk@mail.ru](mailto:sobaka.mk@mail.ru)

*The author has read and approved the final manuscript.*

# ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ВЕРБАЛЬНЫМИ ТЕКСТАМИ ЯКУТСКИХ ПЕСЕН НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) С ОБУЧЕНИЕМ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**С. В. Михайлова\***,

СОШ № 12 с углублённым изучением английского языка,  
г. Мирный, Республика Саха (Якутия), Российская Федерация, 678170

**Аннотация.** В статье получает освещение новый подход к содержанию общего музыкального образования в Республике Саха (Якутия), реализуемый в республиканском проекте «Музыка для всех». Согласно данному проекту приоритетным направлением деятельности музыкантов-педагогов становится музыкальное развитие всех детей, включение их в активную музыкальную деятельность, приобщение к национальной музыкальной культуре. Отмечается, что основные положения проекта получили реализацию в региональной программе «Музыка», в которой большое значение придаётся разучиванию и исполнению обучающимися детских якутских песен, как народных, так и созданных мелодистами и композиторами. Специальное внимание уделяется раскрытию специфики работы с вербальными текстами песенных образцов на языке оригинала в младших классах русскоязычных школ Республики Саха (Якутия). Подчёркивается, что этот вид деятельности для детей, не владеющих якутским языком, является наиболее сложным. В связи с этим в статье получает раскрытие авторская методика работы с такими текстами как необходимым компонентом подготовки русскоязычных детей к осознанному и выразительному исполнению песен, включаемых в их исполнительский репертуар.

157

**Ключевые слова:** Республика Саха (Якутия), проект «Музыка для всех», якутские детские песни, младшие школьники, общеобразовательные школы с обучением на русском языке, методика работы с песенными текстами на якутском языке.

**Благодарность.** Автор выражает глубочайшую признательность коллективу кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина Московского педагогического государственного университета за

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



ценные советы и существенную помощь в проведении исследования и в подготовке данной публикации.

**Для цитирования:** Михайлова С. В. Особенности работы с вербальными текстами якутских песен на уроках музыки в общеобразовательных школах Республики Саха (Якутия) с обучением на русском языке // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2020. Т. 10. № 3. С. 157–166. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-157-166.

DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-157-166

## FEATURES OF WORKING WITH VERBAL TEXTS OF YAKUT SONGS IN MUSIC LESSONS IN SECONDARY SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) WITH INSTRUCTION IN RUSSIAN

**Svetlana V. Mikhailova\***,

Municipal Autonomous Educational Institution School No. 12  
with in-depth study of English,  
Mirny, the Republic of Sakha (Yakutia), Russian Federation, 678170.

**Abstract.** The article highlights a new approach to the content of general music education in the Republic of Sakha (Yakutia), implemented in the republican project “Music for All”. According to this project, the priority activity of musicians-teachers is the musical development of all children, their inclusion in active musical activity, familiarization with the national musical culture. It is noted that the main provisions of the project were implemented in the regional program “Music”, in which great importance is attached to the learning and performance by children of Yakut folk songs and songs created for them by Yakut melodists and composers. Special attention is paid to the peculiarities of working with verbal texts in song samples of Yakut music in the original language in the lower grades of Russian-speaking schools of the Republic of Sakha (Yakutia). It is emphasized that this type of activity is the most difficult for children who do not speak the Yakut language. In this regard, the article reveals the author’s methodology of working with such texts as a necessary component of preparing Russian-speaking children for the conscious and expressive performance of songs included in their performing repertoire.

**Keywords:** Republic of Sakha (Yakutia), The Project “Music for All”; Yakut songs for children; junior schoolchildren, secondary schools with instruction in Russian.

**Acknowledgement.** The author expresses his deep gratitude to the teaching staff of the Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education named

---

\* Scientific supervisor – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Elena V. Nikolaeva.

after E. B. Abdullin of the Moscow Pedagogical State University for their valuable advice and significant assistance in conducting the research and in preparing this publication.

**For citation:** Mikhaylova S. V. Features of Working with Verbal Texts of Yakut Songs in Music Lessons in Secondary Schools of the Republic of Sakha (Yakutia) with Instruction in Russian. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 10, no. 3, pp. 157–166 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-157-166.

### Введение в проблему

Якутская музыка, будучи уникальным пластом отечественной музыкальной культуры, в последние годы в Республике Саха (Якутии) всё шире включается в содержание общего и дополнительного музыкального образования. Особую значимость её освоение подрастающими поколениями приобретает в свете реализации в Республике национального проекта «Музыка для всех» [1] и разработанной в соответствии с его основными концептуальными положениями учебной программы по предмету «Музыка», в которой впервые большое внимание уделяется региональному якутскому компоненту [2].

К настоящему времени в научных фондах уже имеются работы, в которых в том или ином ракурсе раскрываются педагогические аспекты изучения якутской музыкальной культуры в системе общего (Л. В. Егорова [3], Т. М. Гоголева [4]) или дополнительного (Г. А. Князева [5]) музыкального образования; развития тех или иных сторон музыкального слуха (Н. Я. Макарова [6], Г. А. Семячкина [7]), овладения исполнительскими умениями и навыками в певческой деятельности (С. И. Мегина [8]) с ориентацией на приобщение учащихся к якутской музыкальной культуре.

Вместе с тем проблема разучивания и исполнения якутских песен в системе общего музыкального образования в школах с обучением на русском языке вплоть

до наших дней не являлась предметом исследования, в то время как педагогическое руководство процессом её освоения русскоязычными детьми представляет для музыкантов-педагогов значительную сложность в силу целого ряда причин.

Во-первых, за редким исключением, учителя музыки сами не владеют якутским языком в такой мере, чтобы разучивать песни на языке оригинала.

Во-вторых, ввиду отсутствия необходимых теоретико-методических ориентиров по содержанию и организации работы с якутским песенным репертуаром на уроках музыки в школах с обучением на русском языке, учителя зачастую ограничиваются прослушиванием предлагаемых в учебном материале якутских песен либо разучиванием тех из них, которые имеют русскоязычный перевод. Тем самым даже при их изучении дети не получают полноценного представления об интонационном своеобразии и богатстве якутской песенной культуры как национального достояния Республики Саха (Якутия).

В-третьих, подавляющее большинство учащихся в русскоязычных школах не владеет якутским языком. Более того, некоторые из них только начинают изучать даже русский язык, так как состав обучающихся в каждом классе многонационален.

В подтверждение такого положения дел приведём в пример общеобразовательные учебные заведения Мирнинского района Республики Саха, в числе которых

нет ни одной школы с преподаванием предметов на якутском языке. По результатам исследования, проведённого в МАОУ «СОШ № 12 (с углублённым изучением английского языка)» г. Мирного в период с 2014 по 2018 годы из числа обучающихся в начальной школе 12,7 % составляли якуты, эвены, долганы, но якутский язык знали только 4,5 %. Столь незначительное количество детей, которым доступно понимание песенных текстов на якутском языке, затрудняет не только исполнение песенных образцов якутской музыки, но и обращение к ней в процессе слушательской деятельности. К тому же следует заметить, что интонационно-слуховой опыт общения детей с якутской музыкальной культурой ещё весьма незначителен, так как его обогащение происходит, за редким исключением, стихийно и зависит от представленности якутской музыки в той музыкальной среде, в которой они воспитываются.

Принимая во внимание сказанное, особое значение приобретает в настоящее время определение теоретико-методических основ педагогического руководства процессом освоения вербальных текстов якутских песен на уроках музыки в общеобразовательных школах с обучением на русском языке. Такой ракурс исследования рассматривается как первый шаг к разработке методики разучивания и исполнения песенных образцов якутской музыки русскоязычными детьми, подготовки их к осознанному и выразительному исполнению песен, включенных в их исполнительский репертуар.

### **Представленность якутских песен в региональной программе «Музыка» для начальной школы**

Программа «Музыка» для общеобразовательных учебных заведений Республики

Саха (Якутия) составлена с учётом регионального компонента, направленного на изучение культуры коренных народностей, проживающих в республике и имеющих богатые национальные традиции. Якутская музыкальная культура представлена в песенном репертуаре как образцами традиционной музыкальной культуры, так и творчеством мелодистов и композиторов. Такой подбор способствует формированию более многогранного представления детей о якутской народно-песенной культуре.

По тематическому содержанию включённые в репертуар региональной программы «Музыка» песни разнообразны. Это колыбельные, танцевальные, торжественно-возвышенные песни; песни бытового характера, в которых выражено отношение к своим обязанностям, обучению, общению с родными и близкими людьми, друзьями, родителями; песни о детской дружбе, о школьной жизни и т. п. Особое внимание уделяется песням, в которых раскрывается отношение к природе, представленной в якутской культуре как источник жизни и благополучия. Во многих песенных текстах воспеваются природные явления, уникальный мир растений, животных и птиц. Следует отметить, что в якутской культуре отдельные виды животных и птиц имеют культовое значение. Это, например, представления о коне, как воплощении необузданной силы природы, медведе, олене – как образах духовных и материальных ценностей; птице стерх – как олицетворению красоты и нежности [9; 10].

Включённые в репертуар начальной школы песни отобраны в соответствии с решаемыми педагогическими задачами, учитывают возрастные особенности детского голоса и последовательность в освоении певческих умений и навыков. При этом учебный материал составлен с учётом разнородности подготовленности и способностей учащихся, что даёт учителю

определённую свободу в выборе вокального репертуара для разучивания. Логически выстроен принцип изучения материала: от простого к сложному (с закреплением освоенных, типичных для якутской музыки, интонаций в попевках и народных песнях).

С целью более полного представления о включённых в программу начальной школы вокальных образцах якутской музыкальной культуры приведём их перечень с учётом основных разновидностей.

1. Государственный гимн Республики Саха (Якутия), слова С. Тарасова, М. Тимофеева, перевод В. Федорова, музыка К. Герасимова.

2. Якутские народные мелодии с включением авторского текста, например, «Таба» (Олень), слова С. Элляя; «Радость, торжествуй», слова (на русском языке) Г. Ф. Винокуровой.

3. Песни на якутские народные мотивы («Оҕо-оҕо эрдэххэ») («Пока мы маленькие дети»), обработка И. Арсеева; «Сайын» («Лето») перевод В. Жиркова; «Саас Буолаҕа» («Весной в поле») слова А. Абагинского.

4. Песни якутских композиторов («Цветом радуги», слова С. Васильева, перевод В. Жиркова, музыка Г. Григоряна).

5. Напевы якутских мелодистов в обработке музыкантов-искусствоведов, ведущих преподавательскую и научную деятельность («Куобахчааннар ырыалара» («Песенка зайчат»), слова Г. Данилова, перевод Е. Лебедкиной, мелодия Н. Бубякина, обработка Ч. Скрыбыкиной) и др.

Необходимо уточнить, что в числе представленных вокальных образцов якутской музыкальной культуры есть песни как с переводом на русский язык, так и не имеющие такового. При этом изучение песен на языке оригинала, как уже отмечалось, представляет для русскоязычных детей большую сложность и предполагает владение учителями музыки соответ-

ствующими теоретико-методическими знаниями для определения содержания и организации процесса их разучивания в начальной школе. Рассмотрим основные положения, опираясь на которые, как показал многолетний опыт нашей практической работы, целесообразно осуществлять педагогическое руководство процессом изучения русскоязычными детьми вербальных текстов в песенных образцах якутской музыки на языке оригинала.

### **Методика изучения русскоязычными детьми вербальных текстов якутских песен на языке оригинала на уроках музыки в начальной школе**

Отсутствие элементарных знаний онов якутского алфавита и навыков чтения текста на якутском языке подавляющим большинством обучающихся и учителей музыки начальных классов общеобразовательных школ Якутии обусловило необходимость теоретико-методической разработки и апробации в педагогической практике специальной методики, способствующей освоению детьми младшего школьного возраста якутских песенных текстов на языке оригинала.

Одной из первостепенных задач в этом отношении стала подготовка обучающихся к произношению букв якутского алфавита. Как известно, якутский язык относится к восточной ветви группы тюркских языков. Современный якутский алфавит, установленный к 1939 году, включает 40 букв. В него вошли все буквы русского алфавита и 7 дополнительных новых букв, обозначающих якутские звуки: гласные *ө, ү*, согласные *б, н, һ, дь, нь*. Следовательно, разучивание и исполнение песен на языке оригинала требует специальной работы по их освоению.

В плане рассматриваемой в статье проблемы необходимо отметить, что

к восточной ветви тюрских языков относятся также киргизы, тувинцы, тофалары, долганы, хакасы и др.; к западной ветви – башкиры, татары, чувашы, узбеки, азербайджанцы, туркмены и др. Принимая во внимание многонациональный состав детей в русскоязычных школах, большое значение имеет тот факт, что в сравнении с якутским алфавитом в алфавитах башкирского, татарского, киргизского языков отмечается наличие букв, схожих по написанию и произношению с якутским языком. Это буквы *Ө ө, Ү ү, Һ һ*. Тем самым их произнесение для некоторых детей, обучающихся в русскоязычных школах и владеющих одним из вышеперечисленных языков, оказывается значительно более лёгким, так как новым для них является только их произнесение именно в якутских текстах. Важно учитывать и то, что другие дети в данном классе, владеющие только русским языком, получают возможность прислушаться к произношению своих одноклассников и, воспользуясь термином народной педагогики, интонационно к ним «подладиться». Если же в классе есть дети, знающие якутский язык, то именно им предоставляется возможность проявить себя в качестве наставников для своих одноклассников.

В педагогическом отношении особое значение имеет то, что якутский алфавит условно делится на 4 группы:

- одинаковое обозначение букв и их произнесение на якутском и русском языках;
- буквы, имеющие некоторые отличия в произношении в якутском и русском языках;
- буквы, употребляемые только в заимствованных словах;
- буквы, употребляемые только в якутских словах.

Подготовку детей к произнесению тех или иных звуков облегчает то, что в

якутском языке все гласные произносятся по принципу, как пишется, так и произносится. Однако важно учитывать, что проговаривание якутских букв совмещает в себе (по отношению к буквам русского алфавита) разные позиции, например, «и» нужно произнести, округляя губы (как при произношении звука «у»), получая при этом звучание, аналогичное звуку *ү* якутского алфавита. Продолжительность или краткость произношения гласных меняет значение или грамматическое изменение формы слов. Долгие (удвоенные) гласные (*оо, аа, ии, өө, уу, үү, ыы, ии*) звучат немного протяжнее, чем одинарный гласный звук, примерно в два раза.

Есть в якутском алфавите и дифтонги (слитное произношение двух близких по произношению гласных звуков): *иэ, уо, үө, ыа*. Закон «гармонии гласных» в якутском алфавите построен на противопоставлении гласных переднего ряда гласным заднего ряда, неогубленным – огубленным, широких – узким и определяет сочетание гласных в слове: только передние гласные (*э, и, ө, ү*), или задние гласные (*а, о, ы, у*). Знание правил помогает детям освоению чтения текста на якутском языке, например, «Сарсыярда саһарҕа сандаара дьэрдэ...» – первая строчка песни «Саас буолаҕа» («Весной в поле») из якутского народного напева на слова А. Абагинского.

В русскоязычных школах младшие школьники не могут сразу освоить произношение всех якутских букв. К тому же освоение текста на незнакомом языке связано с психологическим барьером: отсутствие элементарных знаний произношения якутских букв и, соответственно, навыков чтения на якутском языке. Поэтому процесс освоения вербальных текстов на языке оригинала предполагает «щадящий режим», заключающийся в постепенном знакомстве детей с якутским

алфавитом и якутскими вербальными текстами. Наиболее удобными и лёгкими в произношении для русскоязычных детей являются буквы нь, н, у, ө, һ, ь.

Незаменимым пособием для учителей музыки в русскоязычных школах по подготовке к педагогическому руководству процессом овладения младшими школьниками правильным якутским произношением является «Саха тыла». Самоучитель якутского языка, представленный в формате видеофильма [11].

Характеризуя методику работы над вербальными текстами в песенных образцах якутской музыки с русскоязычными детьми младшего школьного возраста, прежде всего необходимо принять во внимание, что она предполагает последовательный переход от их исполнения на русском языке к исполнению отдельных куплетов на языке оригинала и далее – к исполнению всей песни на якутском языке.

Таким образом, разучивание якутских песен на языке оригинала в русскоязычных школах видится в выстраивании определённого алгоритма, включающего: чтение одного куплета песни, состоящего только из букв русского алфавита; затем куплета, в котором из незнакомых детям букв присутствует только одна буква якутского алфавита. При этом освоение якутских текстов в песне представляется схемой: звук – слог – слово – фраза.

Специальное внимание русскоязычных детей важно обращать на ударения в текстах якутских песен. Ударение в понимании правил русского языка в якутских словах ощущается при озвучивании удвоенных гласных звуков.

Приведём в качестве примера несколько подготовительных упражнений на освоение произношения букв а, аа, ө, өө, дифтонга үө:

- **А** – Ба – баа; бар, бай, баай, баарый, баалан;

- **Ө** – Бө – бөө; өлбөт, бөөдэлди, бөтөрөн,

- **ҮӨ** – күөх үөстээх, үөрэллэр, үөрэхтэнэн, түөрүбэ.

Работа над произношением якутских букв проводится только со словами, присутствующими в тексте песни, которая будет разучиваться. В каждой песне при ознакомлении с новым звуком вариант последовательности освоения произносимых звуков выстраивается по следующему алгоритму:

- 1) выбор строки с присутствием якутской буквы;

- 2) чтение всей строки до момента появления нового звука (якутской буквы);

- 3) чёткое проговаривание нового звука, далее – в сочетании с другими звуками (слог) и проговаривание всего слова;

- 4) чтение всей строки с выученным произношением нового звука;

- 5) вокальное интонирование музыкального предложения.

Детям, знающим якутский язык, как уже отмечалось, предоставляется возможность продемонстрировать свои навыки чтения песен на языке оригинала. Тем самым они оказывают помощь одноклассникам в освоении фонетических особенностей произношения якутских букв. Затем к процессу чтения текста подключаются учащиеся, умеющие говорить на киргизской, башкирском, татарском языках, демонстрируя навыки произношения букв, имеющих сходство с якутским алфавитом.

Заметим, что такого рода общение сближает детей, создаёт в классе атмосферу доброжелательности, способствует ускорению процесса освоения и запоминания оригинального текста, пробуждает интерес к процессу изучения языка и якутской музыкальной культуры.

Начинать работу над освоением младшими школьниками песенных текстов на якутском языке целесообразно

с наиболее лёгких для них вербальных текстов. Таковым, к примеру, является текст первого куплета песни «Таба» («Олень»), слова С. Элляя, перевод О. Фадеевой, якутская народная мелодия:

Хаар, хаар, хаачыргыыр,  
Халлааным, халынна,  
Тап-тап табыйан,  
Табакам, айанна.

Снег, снег заблестел,  
Прояснил зимний день.  
Снег, снег захрустел,  
Ты бежишь, мой олень.

Относительно близким по трудности является освоение младшими школьниками второго куплета песни «Хотугу айан («Туундара»), «Северный путь (Тундра)», слова И. Федосеева, перевод Е. Лебёдкиной, мелодия И. Егорова, обработка Ч. Скрыбыкиной (с использованием только одной якутской буквы **дь**):

Бардар-бар, бардар-бар,  
Бараммат хаар да хаар,  
Тамайар, тамайар  
Табакам, дьэ кытаат!

Полюбил я край родной,  
Край прекрасный снеговой;  
Быстрый бег оленей  
И полёт снегирей!

Методически весьма важно, чтобы все куплеты разучиваемой песни дети читали сначала на русском языке, а затем

переходили к освоению того куплета, который будут разучивать на якутском языке, как наиболее доступного им в техническом отношении.

В процессе ознакомления с текстом песни учащиеся определяют ритмический рисунок мелодии, стараются прочитать текст сначала только с сохранением ритмической формулы вокального произнесения, а затем и с его выразительным произнесением на якутском языке.

### Заключение

Хоровое пение на уроках музыки направлено на вовлечение в процесс освоения якутской музыки по региональной программе всех учащихся. При этом в школах с обучением на русском языке этот сложный процесс предполагает:

1) введение комплекса речевых и вокальных упражнений, учитывающих фонетику, артикуляционные особенности якутского языка;

2) последовательный переход от разучивания и исполнения детьми якутских песен на русском языке к их исполнению на языке оригинала;

3) реализацию потенциала полиэтнического состава обучающихся в русскоязычных школах республики посредством педагогического руководства, направленного на предоставление возможности детям, владеющим якутским языком, оказывать помощь своим одноклассникам в процессе изучения якутской музыки.

### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Концепция Республиканского проекта «Музыка для всех» // Музыкальное искусство и образование в духовном развитии личности и общества: Сборник статей и материалов Международного конгресса / Мин-во культуры и духовного развития Республики Саха (Якутия). Сост.: А. В. Варламова, З. Г. Павлова; отв. ред. М. С. Берлянич. Якутск: РМО медиа-холдинг, 2015. 408 с.
2. Региональная учебная программа «Музыка» 1–4 классы в контексте проекта «Музыка для всех». Москва–Якутск: «Издательство РИТМ», 2015. 102 с.

3. *Егорова Л. В.* Формирование певческих навыков у детей младшего школьного возраста (на примере якутских народных песен): дисс. ... канд. педагогических наук: 13.00.02. М., 2004. 150 с.
4. *Гоголева Т. М.* Изучение жанровой специфики якутского фольклора в контексте современного литературного образования: автореф. дисс. ... канд. педагогических наук: 13.00.02. Якутск, 2009. 61 с.
5. *Князева Н.* Формирование модального мышления учащихся в курсе сольфеджио на материале национальной музыкально-культурной традиции. Комплект пособий для ДМШ Якутской АССР: дипломная работа. Красноярск, 1989. 139 с.
6. *Макарова Н. Я.* Педагогические условия развития гармонического слуха учащихся младшего подросткового возраста в условиях вокально-хоровой деятельности на уроке музыки (на материале программы «Музыка для всех»). Выпускная квалификационная работа магистра (магистерская диссертация). Москва, 2017. 75 с.
7. *Семячкина Г. А.* Интегративный подход к развитию звуковысотного компонента музыкального слуха у младших школьников в русскоязычных школах Республики Саха (Якутия). Выпускная квалификационная работа магистра (магистерская диссертация). Москва, 2017. 178 с.
8. *Мегина С. И.* Исследование природного вокального диапазона якутских детей начальной школы и путей его оптимального развития. Выпускная квалификационная работа магистра (магистерская диссертация). Москва, 2017. 84 с.
9. *Саввинова Г. Е.* Художественные аспекты изображения природы в якутской литературе (по произведениям якутских писателей начала XX века): автореферат дисс. ... канд. филологических наук: 10.01.02. Якутск, 2005. 20 с.
10. *Исакова С. А.* Природа в литературе народов Севера (на примере рассказа Е. Айпина «Медвежье горе») // Арктика. XXI век. Гуманитарные науки. 2020. № 1 (21). С. 30–37.
11. Саха тыла. Самоучитель якутского языка. Видеофильм. Якутск: Производство ООО Студия научно-популярных фильмов «ПРОСВЕТ», 2011.

*Поступила 20.01.2022; принята к публикации 16.05.2022.*

*Об авторе:*

**Михайлова Светлана Викторовна**, учитель музыки МАОУ «СОШ № 12 с углублённым изучением английского языка» (ул. Комсомольская, д. 20, г. Мирный, Мирнинский улус, Республика Саха (Якутия), Российская Федерация, 678170), svm7462@mail.ru

*Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. The Concept of the Republican Project “Music for All”. *Musical Art and Education in the Spiritual Development of the Individual and Society. Collection of Articles and Materials of the International Congress.* Ministry of Culture and Spiritual Development of the Republic of Sakha (Yakutia). Comp. by A. V. Varlamova, Z. G. Pavlova; ed. by M. S. Berlyanchik. Yakutsk: RMO Media Holding, 2015. 408 p. (in Russian).
2. *Regional Curriculum “Music” Grades 1–4 In the Context of the Project “Music for All”.* Moscow – Yakutsk: RHYTHM Publ., 2015. 102 p. (in Russian).

3. Egorova L. V. *Formirovanie pevcheskikh navykov u detej mladshogo shkol'nogo vozrasta (na primere yakutskikh narodnykh pesen)* [Development of Vocal-Choral Activity for Children of Primary School Age (Based on Yakut Folk Songs)]. PhD Thesis (Pedagogy), Yakutsk, 2004. 150 p. (in Russian).
4. Gogoleva T. M. *Izuchenie zhanrovoy specifiky yakutskogo folklor v kontekste sovremennogo literaturnogo obrazovaniya* [The Study of the Genre Specifics of Yakut Folklore in the Context of Modern Literary Education]. Extended abstract of the PhD Thesis (Pedagogy). Yakutsk, 2009. 61 p. (in Russian).
5. Knyazeva N. *Formirovanie modal'nogo myshleniya uchashhikhsya v kurse sol'fedzhio na materiale natsional'noj muzykal'no-kul'turnoj traditsii* [Formation of Modal Thinking of Students in the Course of Solfeggio on the Material of the National Musical and Cultural Tradition]. A Set of Manuals for the Medical School of the Yakut ASSR: Diploma Work. Krasnoyarsk, 1989. 139 p. (in Russian).
6. Makarova N. Ya. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya garmonicheskogo slukha uchashhikhsya mladshogo podrostkovogo vozrasta v usloviyakh vokal'no-khorovoy deyatel'nosti na uroke muzyki (na materiale programmy "Muzyka dlya vseh")* [Pedagogical Conditions for the Development of Harmonic Hearing of Students of Younger Adolescence in the Conditions of Vocal and Choral Activity in a Music Lesson (Based on the Material of the Program "Music for All")]. The final qualification work of the master (master's thesis). Moscow, 2017. 75 p. (in Russian).
7. Semyachkina G. A. *Integrativnyj podkhod k razvitiyu zvukovysotnogo komponenta muzykal'nogo slukha u mladshikh shkol'nikov v russkoyazychnykh shkolakh Respubliki Sakha (Yakutiya)* [Integrative Approach to the Development of the Pitch Component of Musical Hearing in Younger Schoolchildren in Russian-Speaking Schools of the Republic of Sakha (Yakutia)]. The final qualification work of the master (master's thesis). Moscow, 2017. 178 p. (in Russian).
8. Megina S. I. *Issledovanie prirodnoy vokal'nogo diapazona yakutskikh detej nachal'noj shkoly i putej ego optimal'nogo razvitiya* [Research of the Natural Vocal Range of Yakut Primary School Children and Ways of Its Optimal Development]. The final qualification work of the master (master's thesis). Moscow, 2017. 84 p. (in Russian).
9. Savvinova G. E. *Khudozhestvennye aspekty izobrazheniya prirody v yakutskoj literature (po proizvedeniyam yakutskikh pisatelej nachala XX veka)* [Artistic Aspects of Depicting Nature in Yakut Literature (Based on the Works of Yakut Writers of the Early Twentieth Century)]. Extended abstract of the PhD Thesis (Philology). Yakutsk, 2005. 20 p. (in Russian).
10. Isakova S. A. *Priroda v literature narodov Severa (na primere rasskaza E. Ajpina "Medvezh'e gore")* [Nature in the Literature of the Peoples of the North (On the Example of E. Aipin's Story "Bear's Grief")]. *Arktika. XXI vek. Gumanitarnye nauki* [Arctic. XXI Century. Humanities]. 2020, no. 1 (21), pp. 30–37 (in Russian).
11. *Sakha Tyla. Self-help Guide of the Yakut Language. The Video*. Yakutsk: Studio of Popular Science Films "PROSVET", 2011. (in Russian).

*Submitted 20.01.2022; revised 16.05.2022.*

*About the author:*

**Svetlana V. Mikhailova**, Music Teacher MAEI "School No. 12 with In-depth study of English" (Komsomolskaya Street 20, Mirny, the Republic of Sakha (Yakutia), Russian Federation, 678170), [svm7462@mail.ru](mailto:svm7462@mail.ru)

*The author has read and approved the final manuscript.*

# ЯЗЫКОВЫЕ ФУНКЦИИ СВИСТА И СВИСТУЛЕК И ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

**О. В. Гордиенко, Л. А. Щербакова,**

Московский педагогический государственный университет (МПГУ),  
Москва, Российская Федерация, 119435

**Аннотация.** Статья посвящена феномену свиста и свистулек в контексте исследования такого их функционала, который присущ языку. Изучение проблем семиотики сегодня приобретает особое значение: современное общение, равно как и основной его инструмент (язык), стремятся к упрощению, минимизации усилий и сокращению временных затрат. Знаковые системы выходят в таком случае на ключевые позиции в коммуникации: современный текст имеет цифровую природу, отличающуюся полимодальностью, намеренной визуализацией и открытостью для творчества потребителя, то есть оказывается построенным на тех же принципах, что и древние пиктограммы, и сигналы. В связи с этим актуальность приобретают исследования, связанные с историей развития и использования знаковых систем, к числу которых можно отнести свист и свистульку. Как и любой знак, они выполняют функцию передачи информации, организуя коммуникацию и позволяя аккумулировать и сохранять уникальное национальное наследие. Целью статьи является анализ и систематизация разрозненных фактов бытования свиста и свистульки с позиции выполнения ими языковых функций. Исследование описывает такие функции, как регулятивная (сигнальная), коммуникативная и аккумулятивная. Для каждой функции подобрано и представлено достаточное количество примеров из культур разных стран, доказывающих, что это не единичные факты, а системные явления. Материалы, приведённые в данной статье, представляются чрезвычайно важными для подготовки педагога-музыканта, поскольку позволяют посредством знакомства с простейшим музыкальным инструментом продемонстрировать возможности использования его как средства общения и сохранения культурного наследия.

167

**Ключевые слова:** свист, свистулька, функции языка, коммуникативная функция, регулятивная (сигнальная) функция, аккумулятивная функция, культурное наследие, педагогика музыкального образования, народные традиции музыкального образования, национальные традиции музыкального образования.

**Благодарности.** Авторы выражают признательность членам редакционной коллегии журнала за тщательную работу над статьёй. Отдельная благодарность

© Гордиенко О. В., Щербакова Л. А., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Е. В. Николаевой и Б. Р. Иофису за содержательные и конструктивные советы и рекомендации по доработке рукописи статьи.

**Для цитирования:** Гордиенко О. В., Щербакова Л. А. Языковые функции свиста и свистулек и их педагогический потенциал // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 3. С. 167–178. DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-167-178.

DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-167-178

## LANGUAGE FUNCTIONS OF WHISTLING AND WHISTLES AND THEIR PEDAGOGICAL POTENTIAL

**Oxana V. Gordienko, Ludmila A. Shcherbakova,**

Moscow Pedagogical State University (MPGU)  
Moscow, Russian Federation, 119435

**Abstract.** The article is devoted to the phenomenon of whistles and whistling in the context of their language functionality. The study of the semiotics problems is of special importance today: modern communication, as well as its main tool (language), tends to simplify, minimize efforts and reduce time costs. In this case, sign systems take key positions in communication: modern text has a digital nature, characterized by polymodality, intentional visualization and openness to consumer creativity, that is, it turns out to be built on the same principles as ancient pictograms and signals. That's why, studies related to the history of the sign systems development and usage, which include whistling and whistles, become relevant. Like any sign, they perform the function of transmitting information, organizing communication and allowing the accumulation and preservation of a unique national heritage. The main purpose of the article is to analyze and systematize the disparate facts of the existence of a whistling and whistles from the standpoint of their linguistic functions. The study describes such functions as regulatory (signaling), communicative and accumulative. A sufficient number of examples from the cultures of different countries have been selected and presented for each function, proving that these are not isolated facts, but systemic phenomena. The materials presented in this article are extremely important for the training of a teacher-musician, because they allow to demonstrate the possibilities of using of the simplest musical instrument as a mean of communication and preserving cultural legacy.

**Keywords:** whistling, whistles, language functions, communicative function, regulatory (signal) function, accumulative function, cultural legacy, pedagogy of musical education, folk traditions of musical education, national traditions of musical education.

**Acknowledgements.** The authors express their gratitude to the members of the editorial board of the journal for the careful work on the article. Special thanks to E. V. Nikolaeva

and B. R. Iofis for informative and constructive advice and recommendations for finalizing the manuscript.

**For citation:** Gordienko O. V., Shcherbakova L. A. Language Functions of Whistling and Whistles and Their Pedagogical Potential. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2022, vol. 10, no. 3, pp. 167–178 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2022-10-3-167-178.

### Введение в проблему

В одном из Посланий Федеральному собранию президент России В. В. Путин отметил важность аккумуляции и сохранения культурного наследия, которое «передаёт базовые ценности и ориентиры» и вместе с тем позволяет «сохранить самобытность, уникальность каждого народа» [1]. Для реализации поставленной президентом цели необходимо глубже погружаться в истоки самобытного искусства, включая в образовательные программы подготовки будущих педагогов специфические аспекты культуры и быта народа с учётом профиля подготовки учителя. Для современного педагога-музыканта опора на историю появления и функционирования народных музыкальных инструментов в широком контексте их бытования необходима для развития «мягких навыков» его будущих учеников: креативности, коммуникативности, критического мышления и способности к кооперации. Музыкальная игрушка, реализовавшая себя во множестве функций (игровая, охотничья, ритуальная, музыкальная, декоративная, коммуникативная и др.), раскрывающих содержание «мягких навыков», станет для ребёнка проводником в мир восприятия себя как части культуры родного народа.

Коммуникативная функция, выполняемая музыкальной игрушкой-свистулькой, будет способствовать развитию ребёнка, расширяя горизонты его знания

о видах общения, степени и условиях его успешности. Свистулька, одновременно являясь артефактом, способна дать понимание широкого спектра исторических и современных особенностей культуры, как родной, так и зарубежной, позволяя школьнику идентифицировать себя как представителя своего народа.

Важность коммуникативной функции свистульки обусловила необходимость подробного рассмотрения того её функционала, который фактически совпадает с функциями языка: передача сигнала с целью регуляции поведения адресата (регулятивная), общение (коммуникативная), сохранение и передача культурно-исторического наследия (аккумулятивная).

К сожалению, данный вопрос не получил достаточного освещения к настоящему времени. Имеются лишь отдельные сведения, вскользь упоминаемые в разных исследованиях и источниках, не классифицированные и не рассматриваемые как феномен коммуникации, синтез искусства и языка. Наибольший интерес представляют книги В. Н. Бычкова «Музыкальные инструменты» [2]; А. И. Поверина «Народная игрушка» [3]; материалы раздела сайта Музея цивилизации Европы и Средиземноморья в Марселе, посвящённого музейной коллекции свистулек (создатель раздела – Пьер Катанес) [4].

Таким образом, очевидно, что тема нуждается в разработке и системном исследовании. В данной статье авторы ставят своей целью анализ и систематизацию

разрозненных фактов бытования свистульки как простейшей знаковой системы с точки зрения выполнения ею функций регуляции (передачи сигнала), коммуникации (общения) и аккумуляции (сохранения и передачи национального кода).

Рассмотрим последовательно все обозначенные функции свистульки.

### **Регулятивная (сигнальная) функция**

Регулятивная функция свиста является одной из самых древних и связана с необходимостью передачи сигнала. Передача срочной информации с помощью свиста имеет ряд преимуществ по сравнению с другими способами: во-первых, свист не связан со зрительным восприятием и поэтому не зависит от наличия или отсутствия визуальной преграды между коммуникантами, во-вторых, свист, в отличие от человеческого голоса, не подвержен искажению эхом при транслировании на дальнейшее расстояние. Необходимо особо отметить, что сигнал, воспроизводимый свистком (разновидностью свистульки), является более сильным по сравнению со свистом, издаваемым человеком, и значительно отличается от естественных звуков. Свисток, как правило, производит пронзительные звуки, выделяющиеся на фоне общего шума, что делает его источником особых сигналов.

Сегодня свистки чаще всего используют судьи-рефери, полицейские, охранники или различные контролёры, боцманы на кораблях как сигнальный инструмент, а также для подачи сигнала терпящими бедствие (они крепятся на спасательном жилете). Существуют также специализированные «свистки для выживания», которые могут комплектоваться дополнительными инструментами (компас, термометр и др.).

Морские свистки позволяли передавать сигналы с корабля на корабль и по всему кораблю. У них была своя иерархия: от роскошного серебряного свистка адмирала флота до свистков боцманов на кораблях. Свистки на кораблях использовались, в первую очередь, для привлечения внимания моряков и экипажа, а также для передачи команд, например, снятия с якоря или поднятия парусов. Свисток особой формы – боцманский свисток, используемый для подачи сигнала тревоги, происшествия, привлечения внимания, – стал традиционным и до сих пор используется на морских судах.

На кораблях Мальтийских рыцарей XVII века существовал обычай с помощью свиста напоминать гребцам о том, что необходимо петь «Ave Maria» три раза в день.

В Европе в XIX веке использование различных свистков было очень распространено. Ими пользовались, чтобы дать сигнал в повседневной жизни: вызвать фиакр, позвать слугу, оповестить о нападении, поэтому каждый из свистков в зависимости от цели имел свою модель. Например, всемирно известный свисток «Escargot» (англ. букв. «улитка») называется так потому, что он имеет форму улитки. Его иногда называют свистком «бочкой» или «свистком с горохом», потому что внутри для создания эффекта перелива действительно вставлена горошина или пробковый шар.

В России в XIX в. свистками пользовались полицейские, пожарные, кондукторы, а также военные и охотники. Для разных потребностей изготавливались специальные свистки, которые были представлены в каталогах заводов-производителей, а также в различных каталогах магазинов, складов и акционерных обществ, торговавших металлоизделиями, включая оружейный, спортивный и

охотничий инвентарь. Например, в каталоге акционерного общества «Н. Феттерь и Е. Гинкель» за 1914–1915 гг. приведён богатый выбор разнообразных свистков [5, с. 73–74]; в прейскуранте Санкт-Петербургского Охотничьего Оружейного Склада Эд. Богд. Венигъ (поставщик Двора Его Императорского Высочества Великого князя Владимира Александровича) дано 14 изображений представленных к продаже свистков [6, с. 84].

В ремесленной и крестьянской среде было принято использовать свист как сигнал, оповещающий о прибытии в деревню гончара, продающего свои изделия, или старёвщика, выменивающего тряпье на свистульки (свистульки старёвщики заказывали у мастериц и покупали их «не глядя и корзинами» [7, с. 27]).

Своеобразные сигналы с помощью свиста успешно использовали русские крестьяне в разных регионах. Например, «ягодными дудками», свистулками, сделанными из стволов дудника, оповещали о своём местоположении в лесу во время сбора ягод, грибов, трав; «медвежьими» называли свистульки, с помощью которых подавали сигналы во время покоса трав и др. [2, с. 27].

Также в качестве сигнала о том, что с ребёнком всё в порядке, свистульки использовали матери, работавшие в поле: они давали ребёнку в руки лёгкую свистульку, чтобы он играл ею; а при вдохе и выдохе она издавала свист, успокаивающий мать.

Городовые в дореволюционной России имели всегда при себе свисток, о чём свидетельствуют многочисленные источники, например, в Омске и Нижнем Новгороде на памятниках городovým очень точно передана амуниция, в том числе справа к форме пристёгнут на шнурке свиток.

В Советском союзе свисток был частью формы милиционеров вплоть до

середины XX века. Так, в описании милицетской формы, утверждённой в 1931 году приказом Главного управления милиции и уголовного розыска при СНК РСФСР № 18 от 22 апреля, при перечислении снаряжения указаны поясной кожаный ремень, кобура револьверная с плечевым ремнём, свисток, роговой или металлический, со шнурком или с ремешком, номерной металлический знак.

Свисток был обязательной принадлежностью инспекторов дорожно-постовой службы, которые использовали его для регулировки движения. Ветеран Минской ГАИ Константин Андрончик в интервью проекту «Фотоистория от “Фары” до Speedgun» рассказывал: «В то время инспекторы радиостанций не имели. Но как они регулировали движение! Работали по принципу “зелёной волны”. У каждого был костяной свисток. Если регулировщик у ГУМа подаёт сигнал, мол, поехала ул. Советская, то “соседи” на перекрёстках также включали “зелёный” для основной улицы. Два свистка – значит, поехали перпендикулярные направления» [8].

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что функция передачи сигнала входит как составная часть во многие другие функции свистульки, например, охотничью, ритуальную, музыкальную и др. Используя для передачи сигнала раковину, народы, так или иначе связанные с морем, практически с самого начала научились извлекать из неё с помощью закрывания пальцами отверстий звуки разной тональности и высоты, что превратило раковину из средства подачи сигнала в музыкальный инструмент и средство коммуникации.

### Коммуникативная функция

Свист со временем начинает использоваться не только для подачи сигнала, но

и для передачи информации и получения обратной связи, постепенно возникают и так называемые свистящие языки.

В Западной Европе встречаются свидетельства использования свистульки в так называемом «*любовном диалоге*» как предпосылке брака.

Во многих местах в Италии молодые люди преподносили свистульку своей невесте. Так, в регионе Азиаго в Венето, ещё в конце XIX века в День Святого Марка (25 апреля) бытовал обряд сватовства. Молодые люди с криками, песнями, свистом подходили к домам юных девушек на выданье, и один из них начинал диалог о том, что уже наступило время (пора влюблённых), девушке необходимо присмотреть себе подходящую пару. Если обряд имел целью посмеяться, то ей предлагали в качестве жениха какого-нибудь местного чудака или даже животное, а если у девушки уже был возлюбленный и он был в этой группе, ей предлагали её избранника. Юноша дарил своей возлюбленной свистульку в качестве предложения руки и сердца. Чаще всего она была в форме петуха (петух является символом плодovitости), но могли быть свистульки и других зооморфных и антропоморфных форм. Девушка, в случае согласия, предлагала взамен раскрашенное яйцо (как правило, всё происходило за три дня до Вознесения). Аналогичный обычай зафиксирован и в Рутильяно в Апулии: свистулька, предложенная невесте, тоже была в форме петуха и помещалась в корзину с сушёными фруктами. Также можно было встретить в качестве подарка невесте свистульку в форме собаки, которая может рассматриваться как домашнее животное и выражает преданность [4].

Такие обмены свистулками между влюблёнными встречались в Бельгии, в Лёвене. Возможно, этот ритуал был распространён намного шире, но,

к сожалению, фактов, дошедших до наших дней, немного [4].

Свист может сопровождать не только отдельные ритуалы, но и становиться основной языком. Существуют целые специальные языки свиста, например, сочиапамский чинантекский язык (Chinanteco del oeste, Sochiapam Chinantec, Sochiapam Chinantec), которым пользуются индейцы мазатеко на севере штата Оахака в Мексике; Сильбо Гомера (El Lenguaje Silbado) – язык свиста на острове Ла Гомера в Испании (в 2008 году он был признан ЮНЕСКО нематериальным культурным наследием человечества); Сфирия (Sfyria) – свистящий язык Греции (деревня Антия в юго-восточной части греческого острова Эвия); Турецкий птичий язык (Kuş dili) – в Турции (в 2017 году внесен ЮНЕСКО в список нематериального культурного наследия); Юпик (Yupik) – язык эскимосов-юпиков на Аляске и их русских родственников и др. Отметим, что свистящий язык не передаёт сигналы, а моделирует фонемы разговорного языка, являясь его свистящей версией.

Преимущественно свист как средство коммуникации встречается в горной местности, так как в горах из-за особенностей акустики он способен распространяться на большие расстояния без искажения, в отличие от крика.

В качестве отдельной подгруппы можно выделить в коммуникативной функции такой её подтип, как функция *благопожелания*.

В китайских деревнях принято дарить детям на первый месяц, первые сто дней, первый год игрушки, в том числе свистульки, названия или изображения которых созвучны с различными пожеланиями, например, «Цилинь везёт на себе мальчика» – игрушка в форме мифического зверя – символа счастья и благополучия, верхом на котором едет ребёнок.

В народе бытует выражение «мальчик-цилиндр», обозначающее «чудо-ребёнок», «вундеркинд».

Игрушка-свистулька «Петух и цветок «Петушиный гребешок» (Целозия гребенчатая)» выражает благопожелание «подняться по служебной лестнице». По-китайски «петушиный гребень» близок по звучанию иероглифу «чиновник» (гуань). Название цветка «Петушиный гребень» (цзи гуань хуа) созвучно выражению «добавить ещё чин» (цзи гуань) [9].

Игрушка-свистулька «На спине обезьяны сидит маленькая обезьянка» представляет собой традиционный китайский сюжет, основанный на созвучии со словосочетанием «из поколения в поколение быть высокопоставленным чиновником», так как слова «спина» и «поколение» (бэй), а также «обезьяна» и «наследственный титул знати» (хоу) являются в китайском языке омофонами [10].

Также в юго-восточной Азии (Китай, Вьетнам и др.) делают свистульки-зодиакальные символы, которые дарятся как благопожелания. Например, если Вам в Китае дарят обезьяну верхом на лошади, то дарящий желает Вам быстрого достижения высокого служебного положения (ма шан фэн хоу), где омонимичные иероглифы «ма шан» означают «быстро» и одновременно «верхом на лошади», а выражение «фэн хоу» соответствует иероглифам «назначать на высокую должность». Кроме того, царь обезьян Сунь Укун является главным героем культового для китайцев романа «Путешествие на запад» У. Чэньэня. Основные черты обезьяньего царя – ум, ловкость, изворотливость, жизнестойкость – придают дополнительное основание благопожеланию [10].

Вышесказанное позволяет отметить интересную особенность: свистулька может реализовывать коммуникативную функцию и без звукоизвлечения, сама

выступая в качестве определённого символа. Именно символичность позволяет свистульке успешно реализовывать ещё одну функцию – сохранения и передачи информации о культуре следующим поколениям.

### Аккумулятивная функция

Народное искусство вообще и изготовление свистулек в частности имеет, по мнению В. Ф. Максимович, три специфические особенности: коллективный характер – связь мастера-изготовителя игрушки с окружающим миром; преемственность поколений; сохранение традиций [11].

Народная игрушка, с одной стороны, отражает коллективное мировоззрение, что выражается в использовании традиционных местных материалов, приёмов росписи, отборе образов и форм, а с другой – несёт на себе отпечаток личности самого мастера и феноменов времени. Например, традиционный образ абашевского Полкана после революционных событий начала XX в. обогащается новыми элементами: наганом и патронташем; после олимпиады 1980 г. сложившийся образ свистульки-медведя дополняется олимпийской символикой; на Майорке в XX веке, помимо традиционных свистулек, появляются игрушки в форме трактора, самолёта и т.д. как приметы времени и творческого восприятия этого времени самим мастером.

Таким образом, народная свистулька всегда сочетает сложившиеся художественные традиции и индивидуальность личности мастера, что обеспечивает вариативность и развитие.

Интересное наблюдение можно сделать, сравнивая русскую и западноевропейскую школы изготовления свистулек. В русской традиции практически не

развито использование достижений технического прогресса в процессе изготовления глиняной игрушки-свистульки, в том числе гончарного круга; игрушка делается руками с использованием подручных средств. В западноевропейской традиции, напротив, процесс изготовления глиняной свистульки максимально усовершенствован: игрушка часто не лепится, а отливается по форме (например, вестервальдские, люксембургские и др.) или изготавливается с помощью гончарного круга (например, охтрупские, тельгтские, обаньские и др.). Это, по всей вероятности, связано с менталитетом народа: для русской традиции важен ручной труд, позволяющий говорить, что мастер вкладывает своё тепло, энергию и частичку своей души в каждую игрушку, не допуская стандартизации ни на одном из этапов; европейцы более толерантны к оптимизации процесса изготовления свистульки.

Особо стоит остановиться на образности игрушек-свистулек русских мастеров и зарубежных. В России не изготавливают игрушки-свистульки в образах святых или, наоборот, нечистой силы, что ассоциируется в первом случае с богохульством, а во втором – с приглашением нечисти в свою жизнь, свой дом [12]. В зарубежной традиции встречаются игрушки-свистульки и в образах святых (Италия, Германия и др.), и в образах нечисти (Мексика, Испания и др.).

Как одну из версий объяснения несоответствия между русской и зарубежной традициями можно принять и различие в функционале свистульки в России и за рубежом. Зарубежной свистулке, в отличие от русской, свойственны функции атрибута карнавального действия или отправления религиозного культа. Говоря об этом, стоит учитывать влияние античности на европейскую культуру, её

перенесение на американский континент и отсутствие прямого влияния античности на русскую народную культуру.

Так, античное дионисийское начало заложило основу для развития смеховой, карнавальной культуры, включающей использование образов нечистой силы, в том числе и в виде игрушки-свистульки.

Античное празднование Сатурналий (праздник в честь бога Сатурна) предполагало обмен малыми терракотовыми фигурками (*sigillaria*) в качестве праздничных подарков; считается, что они являлись пережитком обряда жертвоприношения Сатурну. Есть предположение, что христианство заимствовало эту традицию использования небольших статуэток, переосмыслив её, в результате чего появились глиняные фигурки святых. Функционирование в западной христианской церкви скульптурных форм (наравне с живописными) послужило предвестником появления малых фигурок святых в народном творчестве. Примером является возникновение в XVII веке бонекосов в Эштремоше (Португалия). Бонекосы (*Boncos*) – небольшие антропоморфные глиняные фигурки, которые могут быть квалифицированы как святые в связи с наличием подобия нимба. История гласит, что такие фигурки изготавливались женщинами деревни Эштремош, видевшими в богатых домах неаполитанские вертепы и пожелавшими иметь фигурки святых у себя дома [13]. Со временем фигурки превратились в игрушки, в том числе и со свистком. Как видим, католическая вертепная традиция способствовала появлению игрушек-свистулек в образах святых.

Помимо культурно-исторического обоснования, определяющего специфику процесса изготовления свистулек и выбора образов для глиняной музыкальной игрушки, представляется важным отметить значимость и такой характеристики,

как учёт специфики местности. Например, характерной особенностью филимоновских игрушек, придающей им яркое своеобразие, являются вытянутые пропорции. Особенность эта обусловлена специфическими свойствами глины-синики (природного иссиня-чёрного цвета), которая отличается повышенной мягкостью, жирностью и пластичностью. Процесс лепки осуществляется постепенным вытягиванием фигуры из цельного куска глины со сглаживанием неровностей. Во время просушки фигурок перед обжигом глина «садится» и трескается и мастерам приходится несколько раз вылепленные игрушки «подтягивать» и проглаживать. От этого фигурки изящно удлиняются. Но опорные части – ноги животных и «солдат» – наоборот, коротки, иначе они бы не выдержали массы игрушки.

Тема культурно-исторического своеобразия различных народов является практически неисчерпаемой. Как верно замечает Г. Н. Дурасов, «народное искусство всегда традиционно. Благодаря чему оно несёт в себе мировоззрение народа, даже когда мастер творит лишь “память” и до конца не ведаёт значения образов» [14, с. 107]. Народные игрушки вообще и игрушки-свистульки в частности, как в зеркале, отражают и хранят «те исторические изменения, которыми наполнена судьба любой страны» [15, с. 22].

Приведённые нами примеры показывают, что в самой игрушке-свистулке аккумулированы сформированные веками народные представления о жизни и мире, добре и зле, эстетике и этике. Игрушка совмещает в себе отточенное годами совершенство формы, функциональность и глубокое содержание, играющее «важнейшую роль в эстетическом формировании художественного вкуса человека, воспитании его патриотической гордости, уважения к вековым культурным

традициям и ответственности за духовные богатства, созданные предыдущими поколениями» [11, с. 6].

### Заключение

Подводя итог, необходимо отметить, что музыкальная игрушка-свистулька, выполняет целый ряд функций, свойственных языку, становясь в один ряд с этим культурным феноменом.

Описанные в статье примеры функционирования свистульки, выполняющей различные языковые функции, позволяют также говорить о том, что эта музыкальная игрушка являет собой не только культурный, но и социальный феномен, напрямую связанный с развитием общества.

Особенно важным в этом отношении представляется выполнение свистулькой аккумулятивной функции. Артефакт существует намного дольше отдельного человека, семьи и иногда даже целого народа, что позволяет ему быть бесценным источником знания о предках, обычаях, культуре. Свистулька не является в этом отношении исключением, она хранит множество тайн, в том числе религиозного свойства [12]. К сожалению, представляя собою незамысловатый предмет, свистулька не вызывает активного интереса искусствоведов и педагогов, в то время как для подрастающего поколения эта музыкальная игрушка может служить не только источником нового важного знания, но и инструментом развития столь необходимых сегодня умений. Например, знакомство со свистулькой, историей её существования и использования, поможет ребёнку развить коммуникативные умения в области передачи информации и эмоций не только речевыми средствами, но и с помощью других знаковых систем, а также сформировать способность считывать невербальные сигналы,

расшифровывать и самому использовать их в процессе общения. Как верно замечал Э. Сепир, «культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает, язык же есть то, как думают» [16, с. 193]. Свистулька, демонстрирующая реалии другой культуры, помогает учащемуся выйти за пределы привычного языкового сознания, не только узнав новое, но и расширив горизонты понимания и оценки привычных реалий. Для педагога-музыканта, обучающего школьников особому восприятию действительности посредством

музыкальной гармонии, такой материал может оказать неоценимую помощь.

Рассмотрев ведущие языковые функции музыкальной игрушки-свистульки, необходимо заметить, что её функционал не исчерпывается изложенным в данной статье и требует дальнейшего изучения. Особенно интересными представляются функции, связанные с эмотивным воздействием на человека, обогащающие духовную его сферу, формирующие и развивающие восприятие и творческий потенциал личности, её креативные качества.

### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Послание президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации 2018. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/42902> (дата обращения: 30.06.2022).
2. Бычков В. Н. Музыкальные инструменты. М.: АСТ-Пресс, 2000. 176 с.
3. Поверин А. И. Народная игрушка. М.: МГУКИ, 2013. 138 с.
4. Сайт Musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée: URL: <https://www.museumsifflets-terre-cuite.fr/> (дата обращения: 30.06.2022) (на французском языке).
5. Оптовый Прейсь-курантъ Акціонерного общества Н. Феттеръ и Е. Гинкель на оружейный товаръ, рыболовныя принадлежности и предметы спорта 1914–1915. М.: Тип. Гросманъ и Вендельштейнъ, 1914. 105 с.
6. Оружейный Склад Эд. Венига. С-Петербургъ: ТипоЛитографія Герольдъ, 7 рота, 1909 г. 118 с.
7. Шевченко Б. А. Старооскольская народная глиняная игрушка. История, технология, перспективы возрождения. М.: Музей традиционного искусства народов мира, 2016. 288 с.
8. Сайт проекта «Фотоистория от “Фары” до Speedgun». URL: <https://auto.onliner.by/2014/11/19/fotoistoriya> (дата обращения: 30.06.2022).
9. Из года в год желаем счастья. Китайские народные сказки 12-летнего календарного цикла / пер. и лит. пересказ И. В. Захаровой и В. Ю. Захарова. М.: Лингва-Ф, 2015. 248 с.
10. Альбом выставки «В некотором царстве...»: Традиционная китайская игрушка из собрания Национального художественного музея Китая. М.: Тритона, 2013. 159 с.
11. Максимович В. Ф. Народные художественные промыслы. М.: Флинта, 1999. 64 с.
12. Гордиенко О. В., Шербакова Л. А. Свист и свистулька в русской и европейской религиозной культуре: опыт сравнительного анализа // Наследие веков. 2020. № 3. С. 83–95.
13. Guerreiro H. Figurado de Estremoz. Produção Património Imaterial da Humanidade. Estremoz: Edições Afrontamento, 2018. 142 p. (на португальском языке).
14. Дурасов Г. П. Каргопольская глиняная игрушка. Л.: Художник РСФСР, 1986. 248 с.
15. Игрушка. Её история и значение. Иваново: Роща Академии, 2014. 246 с.
16. Сепир Э. Язык, раса, культура // Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Издательская группа «Прогресс, Универс», 1993. 656 с.

Поступила 02.07.2022, принята к публикации 12.09.2022.

Об авторах:

**Гордиенко Оксана Викторовна**, директор Института развития цифрового образования, профессор кафедры цифрового образования Института развития цифрового образования, доцент кафедры методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ) (улица Малая Пироговская, 1, строение 1, Москва, Российская Федерация, 119435), доктор педагогических наук, доцент, ov.gordienko@mpgu.su

**ЩербакOVA Людмила Андреевна**, доцент кафедры теории и истории искусств Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (МПГУ) (улица Малая Пироговская, 1, строение 1, Москва, Российская Федерация, 119435), кандидат филологических наук, la.shcherbakova@mpgu.su

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

## REFERENCES

1. *Message of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly of the Russian Federation in 2018*. Available at: <http://kremlin.ru/acts/bank/42902> (accessed: 30.06.2022) (in Russian).
2. Bychkov V. N. *Muzykal'nye instrumenty* [Musical Instruments]. Moscow: Publishing House "AST-Press", 2000. 176 p. (in Russian).
3. Poverin A. I. *Narodnaya igrushka* [Folk Toy]. Moscow: Moscow State University of Culture and Arts, 2013. 138 p. (in Russian).
4. *Site Musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée*: Available at: <https://www.musee-sifflets-terre-cuite.fr/> (accessed: 30.06.2022) (in French).
5. *Wholesale Price-courant of the Accionary Society N. Fetter and E. Ginkel for Weapons, Fishing Accessories and Sports Items 1914–1915*. Moscow: Typography Grossman and Wendelstein, 1914. 105 p. (in Russian).
6. *Armory Ed. Veniga*. St. Petersburg: Typolithography "Herald", 7<sup>th</sup> squad, 1909. 118 p. (in Russian).
7. Shevchenko B. A. *Starooskol'skaya narodnaya glinyanaya igrushka. Istoriya, tekhnologiya, perspektivy vozrozhdeniya* [Starooskolskaya Folk Clay Toy. History, Technology, Prospects of Revival]. Moscow: Museum of Traditional Art of the Peoples of the World, 2016. 288 p. (in Russian).
8. *Website of the project "Photo history from «Headlights» to Speedgun"*. Available at: <https://auto.onliner.by/2014/11/19/fotoistoriya> (accessed: 30.06.2022) (in Russian).
9. *Iz goda v god zhelaem schast'ya* [From Year to Year We Wish You Happiness]. Chinese Folk Tales of the 12-year Calendar Cycle. Trans. and lit. retelling by I. V. Zakharova and V. Yu. Zakharova. Moscow: Publishing House "Lingva-F", 2015. 248 p. (in Russian).
10. *Al'bom vystavki "V nekotomom tsarstve..."* [Album of the Exhibition "In a Certain Kingdom..."]. A Traditional Chinese Toy from the Collection of the National Art Museum of China. Moscow: Publishing House "Tritona", 2013. 159 p. (in Russian).
11. Maksimovich V. F. *Narodnye khudozhestvennye promysly* [Folk Art Crafts]. Moscow: Publishing House "Flinta", 1999. 64 p. (in Russian).

12. Gordienko O. V., Shcherbakova L. A. Svist i svistul'ka v russkoj i evropejskoj religioznoj kul'ture: opyt sravnitel'nogo analiza [Whistling and Whistling in Russian and European Religious Culture: The Experience of Comparative Analysis]. *Nasledie vekov* [Heritage of Centuries]. 2020, no. 3, pp. 83–95 (in Russian).
13. Guerreiro H. *Figurado de Estremoz. Produção Património Imaterial da Humanidade*. Estremoz: Edições Afrontamento, 2018. 142 p. (in Portuguese).
14. Durasov G. P. *Kargopol'skaya glinyanaya igrushka* [Kargopol Clay Toy]. Leningrad: State Publishing House "Khudozhnik", 1986. 248 p. (in Russian).
15. *Igrushka. Eyo istoriya i znachenie* [Toy. Its History and Significance]. Ivanovo: Publishing House "Roshcha Akademii", 2014. 246 p. (in Russian).
16. Sepir E. Yazyk, rasa, kul'tura [Language, Race, Culture]. *Selected Works on Linguistics and Cultural Studies*. Moscow: Publishing House "Progress-Univers", 1993. 656 p. (in Russian).

*Submitted 02.07.2022; revised 12.09.2022.*

*About the authors:*

**Oxana V. Gordienko**, Director of the Institute for the Development of Digital Education, Professor of the Department of Digital Education of the Institute for the Development of Digital Education, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Russian at the Institute of Philology of Moscow Pedagogical State University (Malaya Pirogovskaya Street, 1, building 1, Moscow, Russian Federation 119435), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, [ov.gordienko@mpgu.su](mailto:ov.gordienko@mpgu.su)

**Ludmila A. Shcherbakova**, Associate Professor of the Department of Theory and History of Art of the Institute of Fine Arts of the Moscow Pedagogical State University (Malaya Pirogovskaya Street, 1, building 1, Moscow, Russian Federation 119435), PhD of Philological Sciences, [la.shcherbakova@mpgu.su](mailto:la.shcherbakova@mpgu.su)

*The authors have read and approved the final manuscript.*