

**MUSICAL
ART and EDUCATION**

ISSN 2309-1428

2023
Том (Vol.) 11
№ 2

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ



МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО и ОБРАЗОВАНИЕ

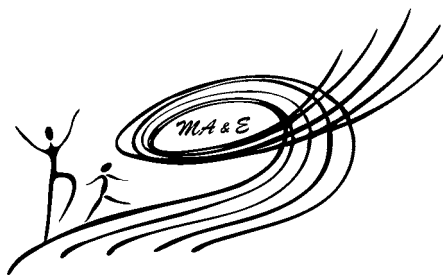
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

Научный журнал о мире
музыкального искусства и образования

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

2023 • 2

Том 11



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

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

Е. А. Бабак – технический секретарь

Редактор **А. А. Кравчук**

Верстка **Н. И. Лисова**

Дизайн **И. В. Нартова**

MUSICAL ART and EDUCATION

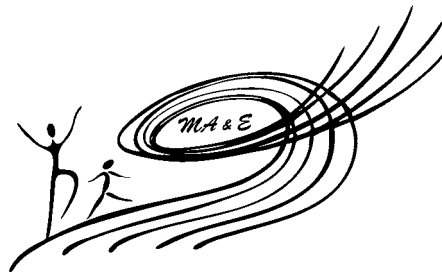
MUZYKALNOE ISKUSSTVO I OBRAZOVANIE

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

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

2023 • 2

Volume 11



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

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

4 G. M. Tsybin

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

Babak E. A. – Technical secretary

Editor A. A. Kravchuk

Makeup N. I. Lisova

Design I. V. Nartova

Научные направления издания по отраслям наук:

13.00.00. Педагогические науки	5.8. Педагогика
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
19.00.00. Психологические науки	5.3. Психология
19.00.01. Общая психология, психология личности, история психологии	5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Малинковская А. В. Диалектика как метод исследования музыкально-педагогического процесса: к 100-летию Б. Л. Кременштейн 9

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ло Цун, Торопова А. В. Особенности освоения содержания музыкально-психологических дисциплин студентами Китайской Народной Республики 28

5

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Кузнецова И. С. Истоки романтического идеала Э. Т. А. Гофмана: нераскрытая тема в содержании музыкально-исторического образования 42

Мичков П. А. Технологии дополненной реальности в музыкальном искусстве и образовании 54

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

- Малашенко Е. П.* Вокально-речевая подготовка певца в процессе обучения академическому вокалу 66
- Ши Явэнь.* Образовательный потенциал методических принципов Ф. Шопена в фортепианной подготовке китайских студентов 81

ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Мигурская П. Е.* Музыкальные воззрения в мифах Древней Греции как предмет освоения будущими музыкантами-педагогами 91
- Бочкарева О. В.* Педагогическая значимость наследия С. В. Смоленского для формирования представлений о процессе развития в России музыкального образования православной ориентации 113
- Подгузова М. М.* Педагогическая деятельность К. А. Эрдели. 127
- Гвоздевская Г. А.* Интеграция европейских и восточных методов обучения в вузовской дисциплине «Практикум по музыкальному творчеству» 140
- Гемаддиев Д. И.* Организация персональной образовательной среды обучающимся эстраднему вокалу 161

Подписано в печать 30.06.2023.
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)

METHODOLOGY OF PEDAGOGICS OF MUSICAL EDUCATION

Malinkowskaya A. V. Dialectics as a Research Method Musical and Pedagogical Process: To the 100th Anniversary of B. L. Kremenstein9

MUSIC PSYCHOLOGY. THE PSYCHOLOGY OF MUSIC EDUCATION

Luo Cong, Toropova A. V. The Problem of Mastering the Content of Musical and Psychological Disciplines for Students of the People’s Republic of China. 28

7

MUSICAL HISTORICAL AND THEORETICAL EDUCATION

Kuznetsova I. S. The Origins of the Romantic Ideal of E. T. A. Hoffmann: an Undisclosed Topic in the Content of Musical Historical Education..... 42
Michkov P. A. Augmented Reality Technologies in Music Art and Education 54

MUSICAL PERFORMANCE AND EDUCATION

- Malashenko E. P.* Vocal and Speech Training of the Singer in the Process of Learning Academic Vocals. 66
- Shi Yawen.* The Educational Potential of F. Chopin's Methodological Principles of in the Piano Training of Chinese Students. 81

HISTORY, THEORY, AND METHODOLOGY OF MUSIC EDUCATION

- Migurskaya P. E.* Musical Views in the Myths of Ancient Greece as a Subject of Mastering by Future Musicians-Teachers 91
- Bochkareva O. V.* The Pedagogical Significance of S. V. Smolensky's Legacy for the Formation of Ideas about the Process of Development of Orthodox Music Education in Russia. 113
- Podguzova M. M. K. A.* Erdely's Pedagogical Activity 127
- Gvozdevskaia G. A.* Integration of European and Oriental Teaching Methods to the University Discipline "Workshop on Musical Creativity" 140
- Gemaddiev D. I.* Organization of a Personal Educational Environment by a Vocalist Student. 161

ДИАЛЕКТИКА КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА: К 100-ЛЕТИЮ Б. Л. КРЕМЕНШТЕЙН

А. В. Малинковская,

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

Аннотация. Основной целью автора настоящей статьи стало прослеживание и аналитический комментарий ключевых положений посмертно изданного теоретико-методического труда профессора Берты Львовны Кременштейн, выдающегося отечественного музыканта-педагога, ученицы и последователя педагогики Г. Г. Нейгауза, носителя традиций педагогической школы Гнесиных. Впервые один из важнейших постулатов отечественной педагогической науки – неразрывная связь противоречий с процессом развития учащихся проецируется автором в область педагогики музыкального образования. Центральными по значению в работе Кременштейн явились противоречия, связанные с созданием в совместной работе учителя и ученика исполнительской интерпретации музыкального произведения и с необходимым для этого техническим оснащением пианиста. В ряду исследуемых отдельных и объединённых в комплексы противоречий особое значение придаётся тем, которые возникают в ходе индивидуальной работы музыканта-педагога в исполнительском классе в условиях так называемой парной педагогики. Художественно-коммуникативный и организационный аспекты проблемы представлены Б. Л. Кременштейн в разделе «Специфика языка и общения». Завершается исследование «вопросом вопросов» педагогики музыкального и в целом художественного образования: насколько решаемой задачей является воспитание и развитие подлинно творческой личности, до каких пределов простираются возможности объединить в обучении музыканта-исполнителя эмоциональные и интеллектуальные, рациональные и иррациональные начала его сознания? Названные аспекты образуют содержательно-структурную логику исследования, подразделённого Б. Л. Кременштейн на соответствующие главы. Единая концепция, объединившая эти положения и поднимающая их рассмотрение Бертой Львовной Кременштейн на уровень художественно-философского исследования, обозначена в его названии. Диалектический подход автора к изучению музыкально-педагогического процесса углубляет представление музыкантов-педагогов о природе и сущности противоречий, пронизывающих их повсед-

9

© Малинковская А. В., 2023



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

невную работу, обуславливающих её сложность и одновременно – являющихся залогом успешного развития их питомцев.

Ключевые слова: диалектическая сущность музыкально-педагогического процесса; взаимосвязь противоречий с задачами развития музыканта, исполнителя-пианиста; общезначимые и профессионально специфические противоречия; пути и возможности активизации творческого начала исполнителя в процессе обучения.

Благодарности. Благодарю судьбу, подарившую мне многолетнюю дружбу с Бертой Львовной Кременштейн, ставшей для меня примером самых высоких человеческих и профессиональных качеств. Выражаю сердечную признательность членам редакционной коллегии за ценные советы в процессе подготовки статьи к публикации.

Для цитирования: *Малинковская А. В.* Диалектика как метод исследования музыкально-педагогического процесса: к 100-летию Б. Л. Кременштейн // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 2. С. 9–27. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-9-27

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-9-27

DIALECTICS AS A RESEARCH METHOD MUSICAL AND PEDAGOGICAL PROCESS: TO THE 100TH ANNIVERSARY OF B. L. KREMENSTEIN

Augusta V. Malinkowskaya,

Russian Gnesin's Academy of Music,
Moscow, Russian Federation, 121069

10

Abstract. The main purpose of the author of this article was the tracing and analytical commentary of the key provisions of the posthumously published theoretical and methodological work by Professor Berta Lvovna Kremenstein, who are outstanding Russian musician-teacher. She was student and follower of pedagogy of G. G. Neuhaus, and bearer of the traditions of the Gnessin pedagogical school. For the first time, one of the most important postulates of the Russian Pedagogical Science – the inextricable connection of contradictions in a performing musical interpretation with the process of student development is projected by the author into the field of pedagogy of music education. Central to the significance in the Kremenstein's work were the contradictions associated with the creation of a performing interpretation of a musical work in the joint work of a teacher and a student and with the necessary technical equipment of a pianist for this. Among the studied individual and complex contradictions, special importance is attached to those that arise during the individual work of a musician-teacher in a performing class in the conditions of so-called pair pedagogy. Artistic, communicative and organizational aspects of the problem are presented by B. L. Kremenstein in

the section “Specifics of language and communication”. The study concludes with the “question of questions” of pedagogy of music and art education in general: to what extent is the education and development of a truly creative personality a solvable task, to what extent do the possibilities extend to combine the emotional and intellectual, rational and irrational beginnings of his consciousness in the training of a musician-performer? These aspects form the content-structural logic of the study, subdivided by B. L. Kremenstein into the corresponding chapters. A single concept that combines these provisions and raises their consideration by B. L. Kremenstein to the level of artistic and philosophical research is indicated in its title “Dialectics of the Musical and Pedagogical Process”. The author’s dialectical approach to the study of the musical and pedagogical process deepens the understanding of musicians-teachers about the nature and essence of the contradictions that permeate their daily work, causing its complexity and at the same time are the key to the successful development of their pets.

Keywords: dialectical essence of the musical and pedagogical process; the relationship of contradictions with the tasks of the development of a musician, performer-pianist; generally significant and professionally specific contradictions; ways and possibilities of activating the creative principle of the performer in the learning process.

Acknowledgements. I thank fate for giving me a long-term friendship with Berta Lvovna Kremenstein, who has become an example of the highest human and professional qualities for me. I express my heartfelt gratitude to the members of the editorial board for valuable advice in the process of preparing the article for publication.

For citation: Malinkowskaya A. V. Dialectics as a Research Method Musical and Pedagogical Process: To the 100th Anniversary of B. L. Kremenstein. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2023, vol. 11, no. 2, pp. 9–27 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-9-27

**На пути к открытию
Б. Л. Кременштейн нового
ракурса исследований
в исполнительском классе**

«Противоречия не есть явление отрицательное. Противоречивость – качество, обязательно присущее процессу развития».

Б. Л. Кременштейн [1, с. 12]

Речь в статье пойдёт об истории создания и о содержании последнего научного труда Берты Львовны Кременштейн,

видного отечественного музыканта, специалиста в области педагогики и методики преподавания фортепиано, талантливой пианистки, профессора ГМПИ/РАМ имени Гнесиных. Кременштейн – автор многочисленных работ, создававшихся во второй половине прошлого века и остающихся актуальными и востребованными в наше время. Благодарную память о замечательном музыканте хранят ныне здравствующие её коллеги, преподаватели вузов, многочисленные ученики. Нынешнее поколение музыкантов, исполнители и педагоги, студенты активно используют в своей работе книги Кре-

менштейн: «Педализация в процессе обучения игре на фортепиано» (в соавторстве с Н. Светозаровой) [2]; «Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано», посвящённую «Незабвенной памяти любимого учителя Генриха Густавовича Нейгауза» (с приложением авторского компакт-диска «Как слушать себя») [3]; «Педагогика Г. Г. Нейгауза» [4]. Читатели последней из названных книг получают не только исследовательски углублённые и обобщённые знания о принципах работы мастера с учениками, но и целостное представление о личности выдающегося музыканта, художника, мыслителя, о его эстетических и этических воззрениях, творческом кредо. Нейгаузу же посвящены подробные комментарии Б. Л. Кременштейн к большой серии записей уроков мастера, сделанных П. В. Лобановым и выпущенных в 1969–1971 гг. на пластинках фирмой «Мелодия». Многочисленные статьи Берты Львовны, посвящённые вопросам педагогики музыкального образования, свидетельствуют о свойственной ей широте интересов не только в области музыкального искусства, но также в театральной, литературной сферах, в общей педагогике, психологии. Оплодотворяющее и вдохновляющее влияние на её деятельность оказывали коллеги по работе на кафедре специального фортепиано, кафедре педагогики и методики Института имени Гнесиных (с 1992 года Российской академии музыки имени Гнесиных) – профессора А. Д. Алексеев, М. Э. Фейгин, известный пианист и педагог Е. Я. Либерман.

В вышедшем в свет вскоре после ухода из жизни Берты Львовны сборнике «Постскриптум. Записки педагога» [1], куда вошли её работы разных лет, была впервые опубликована серия очерков, создававшихся в 1980–1990-х годах.

Они составили цельное по содержанию и структуре исследование, ставшее во многих отношениях итогом многолетней практической и научной деятельности автора. Этот теоретически и практически чрезвычайно значимый, но мало пока ещё известный музыкантам-педагогам, методистам труд и стал предметом рассмотрения в предлагаемой вниманию читателей статье.

В последовательно издававшихся с середины 1960-х годов названных выше и многих других публикациях Кременштейн, разнообразных по тематике, освещавших новые аспекты и проблемы педагогики музыкального образования, воспитания исполнителя-пианиста, достаточно отчётливо проступает общая траектория развития исследовательской, научно-педагогической деятельности автора, её индивидуальной методолого-методической концепции.

Началом её становления следует считать книгу, посвящённую воспитанию самостоятельности учащихся-пианистов, проблеме, становившейся всё более насущной для отечественного музыкально-педагогического сообщества того времени. Принципиально новым по содержанию сути рассуждений автора стало рассмотрение в качестве базиса самостоятельности учащегося-исполнителя развитие его слуха, комплекса общезначимых для музыканта и специфических исполнительско-пианистических качеств слуховой сферы. Большое внимание автор уделяет вопросу слухового контроля, «умению слушать себя», что в процессе исполнения на фортепиано является одним из наиболее трудно воспитуемых. В данной работе примечательно углублённое рассмотрение функционирования слухового контроля исполнителя в интонационно содержательном ракурсе, как процесса слухомышления. Много занимавшаяся этой

проблемой на практике с учениками разных уровней подготовки, со студентами, проходившими педагогическую практику, Берта Львовна понимала необходимость звучащих примеров, конкретизирующих методические положения, для чего создала упомянутое выше озвученное пособие «Как слушать себя» [3].

Внутренняя логика осмысления Б. Л. Кременштейн психолого-педагогических аспектов воспитания пианиста вела её далее от изучения специфики слухомыслительного процесса исполнителя к более широко охватной теме мышления музыканта. Ведь именно в слуховой сфере, в частности на уровне внутренних слуховых представлений, сосредоточены мыслительные процессы формирования «звукокомплексов – содержательных, взаимосвязанных, взаимообусловленных и движущихся – развивающихся во времени», – указывает автор в статье «Педагогические аспекты воспитания музыкального мышления в исполнительском классе», опубликованной впервые в 1983 г. [5, с. 130]. Специфика мышления выступает в работах Кременштейн в качестве проблемы, интегрирующей другие составляющие художественного сознания и процесса реализации творческого замысла исполнителя: единство рационального и интуитивного, эмоционального и логико-аналитического, образно-пластического и мышечно-двигательного, технического компонентов.

Последняя из упомянутых сторон творческого комплекса исполнителя-пианиста – техническая – стала темой, не менее привлекающей педагога-исследователя. Понимаемая Кременштейн многогранно и широко, как художественная технология, тема развития пианистической техники сконцентрирована у неё в том числе в русле овладения пианистической фактурой. Вопросы воспроизведе-

ния многообразных историко-стилевых видов фортепианного изложения, мастерство слухо-двигательной дифференциации планов ткани сочинений в звуковой реализации было ещё одним увлечением исследователя и свойством её исполнительского искусства, что отчётливо воспринимается в записях её озвученных уроков-пособий, хранящихся в фонде Российской академии музыки имени Гнесиных. Естественно, что эта проблема вошла в последовательно и закономерно формировавшийся круг исследовательских интересов Берты Львовны, в траекторию движения научных идей.

Постоянная, продолжавшаяся до последних месяцев жизни преподавательская деятельность Кременштейн, работа с учащимися, студентами, консультации преподавателей питали и обогащали её методико-теоретический багаж. Закономерно, что на последнем этапе, как это нередко наблюдается у людей, умудрённых опытом и до конца сохраняющих творческую активность (сколько таких примеров находим в истории науки и искусства!), у Берты Львовны возникла потребность расширения горизонта прежних исканий и одновременно введения их в некое единое исследовательское русло.

Что же стало «общим знаменателем» тематики прежних трудов автора? Думается, это – в глубинном концептуальном плане – исследовательское осмысление сущности педагогики музыкального образования в единстве «предметно-творческого» и «человеко-творческого» труда. В русле одного из ведущих направлений отечественной педагогики – развивающего обучения эти устремления конкретизировались в проблематике, связанной с развитием учащихся-музыкантов, аспектами их личностно-профессионального становления, в специфике процесса обучения фортепианному исполнительству.

Диалектически культивированный, во многом под влиянием Г. Г. Нейгауза, строй мышления Берты Львовны, свойственная ей активность художественной и исследовательской рефлексии всегда побуждали учёного-педагога выявлять и анализировать причинно-следственные отношения, многочисленные факторы, условия, учебные ситуации, способствующие успешному развитию учащихся-пианистов, и в особенности те, что усложняют процесс и для постигающих искусство исполнения, и для учителей. Постепенно в размышлениях Кременштейн кристаллизовалась некая проблемная «доминанта», таковой стала проблема противоречий, по природе своей трудно поддающаяся осмыслению в ходе повседневной практической работы с учащимися. Целью её исследований стало раскрытие путей диалектического осознания и творчески продуктивного решения противоречий, становившихся тогда залогом плодотворной совместной работы педагога и ученика, залога личностно-профессионального творческого развития учащихся.

Обращённые, подобно всем предыдущим публикациям исследователя, к практикующим музыкантам-педагогам, преподавателям методики обучения пианистов-исполнителей, теоретикам педагогики музыкального образования последние её очерки первоначально носили название «Противоречия в процессе обучения пианиста» (возможно, по аналогии с названием книги В. И. Загвязинского «Противоречия процесса обучения» [6]). В общении с педагогами-практиками Берта Львовна подчёркивала, что противоречия по большей части понимаются в обыденном и преимущественно негативном смысле: как показатель слабой подготовленности, недостатка способностей учащихся, или непрофессионализма

педагогов, подчас небрежного отношения их к своему делу. Раскрыть, проанализировать и систематизировать противоречия в качестве присущей всем процессам развития закономерности, фактора преобразования явлений, объектов, личностных качеств человека, поднимающего их на новый, более высокий уровень бытия, социальной значимости, художественной ценности – таковым по сути замысла была разработка очерков Кременштейн, получивших в итоге методологически углубляющее и обобщающее их тематику название «Диалектика музыкально-педагогического процесса». Рассмотрим далее выделенные автором главы.

«Общие противоречия музыкального обучения с точки зрения учителя»

«Обучение музыке как всякое явление действительности
насквозь диалектично».

Б. Л. Кременштейн [1, с. 13]

Таково назначение раздела, прочерченного в труде Б. Л. Кременштейн перспективы развития концепции. Исследуемые здесь противоречия названы *общими*, потому что рассуждения о них базируются на совокупности твёрдо устоявшихся в отечественной общей педагогике целей, принципах, методах, технологиях, нашедших соответствующее преломление в музыкально-педагогической науке и практике. Первостепенная по значению задача – развитие «музыканта, способного глубоко чувствовать и понимать музыкальное искусство» [1, с. 36]. Работа с исполнителем над музыкальным произведением, репертуаром – основная часть учебного процесса, центр приложения творческих сил учителя и ученика; формирование и совершенствование испол-

нительской техники как средства художественной интерпретации; внимание в условиях «парной педагогики» к развитию индивидуальных качеств дарования учащегося – весь этот комплекс общезначимых методических положений получает исследовательское истолкование в избранном автором ракурсе. Рассмотрение Кременштейн ключевых положений методики сквозь призму противоречий побуждает музыкантов-педагогов по-новому, более пристально вдумываться в суть каждого положения и всех вместе, многие истины, ставшие в представлениях педагогической общественности аксиоматическими, словно испытываются автором на прочность.

Читателю представляется «точка зрения» именно такого педагога, вдумчивого, достаточно опытного, но продолжающего своё исполнительско-педагогическое самообразование. Обучение музыке, исполнительству рассматривается как «явление живое, протекающее в русле множества воздействий и влияний и не изолированное от течения жизни в целом, от её среды, общественных условий, семейного уклада, сложившихся условий и традиций» [1, с. 13]. Автором указывается необходимость учитывать факторы, не только способствующие, но и препятствующие успешному развитию учащихся, в том числе – противоречия, порождаемые динамикой этого живого явления. При этом, что важно отметить, автор вселяет в учителя веру в то, что учебный процесс в целом «целенаправлен и управляем» [Там же]. В целях активизации и организации аналитического подхода учителя к управлению деятельностью своей и учащегося выявляются наиболее общие противоречия исполнительско-инструментального обучения, которые объединяются в несколько «узлов».

Основным из них предстаёт противоречие между объективными требованиями хода обучения, планируемыми педагогом целями, задачами, формами, средствами и приёмами работы, и наличными возможностями, уровнем развития ученика. Преодоление в совместном труде учителя и ученика неизбежно возникающих трудностей, препятствий, неудач является частным проявлением общего закона познания, отмечает Кременштейн. У читателя может возникнуть вопрос: что же в этом утверждении нового, кто из педагогов на всех уровнях образования не сталкивается с этим «законом» ежедневно и ежечасно? Суть же дела в том, что, с «точки зрения» очень многих учителей, обнаруживаемые противоречия такого рода подлежат *устранению*, а не диалектическому анализу и *разрешению*. Курс на устранение противоречий ведёт педагога к «простым», то есть стереотипным, рутинным технологиям, общеизвестным педагогическим штампам, экстенсивному использованию учебного времени с малым коэффициентом полезного действия. Разрешение же противоречий предполагает интенсификацию и рационализацию работы учителя и ученика, основанную на углублении во внутренние механизмы противоречий, всевозможные взаимосвязи и переплетения положительных и отрицательных факторов, что стимулирует творческую активность обоих субъектов учебного процесса.

Следующий узел противоречий завязан на специфике индивидуального характера обучения, так называемой «парной педагогике», на сложностях межличностных отношений. Огромный жизненный и преподавательский опыт Берты Львовны приводит её к выводу, по сути, аналогичному вышеприведённому: «сама человеческая природа и система взаимоотношений двух людей и по-

рождает противоречие и одновременно предопределяет возможности его преодоления» [1, с. 21]. Положительное, плодотворное разрешение противоречий лежит в зоне проявления взаимной творческой активности учителя и ученика, а не подчинения одной стороны другой. Даже если эта активность разной направленности, но в обоих случаях художественной природы, носит увлечённый характер, «встреча подлинной (горячей) заинтересованности своей работой учителя с активностью ученика стимулирует инициативу, изобретательность, воображение – иными словами качества творческого порядка» [1, с. 23].

Ещё одна группа противоречий коренится в специфике предмета – в обучении искусству, исполнительству: это формы работы, дидактические, технологические особенности преподавания. Проблема взаимосвязи в процессе обучения музыке теории и практики, внутренняя логика их отношений, принципиально, по мнению исследователя, отличается от общепедагогической аксиомы: «от теории к практике, от знания к умению». Обучение в исполнительском классе требует «всякий раз новой, повторной актуализации» [1, с. 27] получаемых учеником знаний, в занятиях «всегда идёт как бы непрерывная апробация, непрерывающаяся проверка в действии всего, только что показанного, каждого ... теоретического положения» [Там же]. Практические действия, по существу, лежат в основе усвоения знаний, действия, а присвоенные знания-понимания образуют единство, содержатся одни в других. Отсюда трудности распознавания и разрешения противоречий, главное из которых «неумение учащихся (да нередко и педагогов) сделать выводы – обобщить и осмыслить ряд собственных практических действий, сопоставить их с ... теоретическими положениями...» [1, с. 28].

Резюмируя сказанное, автор добавляет, что в представлении учеников, как правило, формально усвоенное теоретическое знание сводится к дилемме: «так нужно, а иначе нельзя», что лишает учащегося свободы испытывать истинность объективного знания в процессе собственной практической работы, приобретать индивидуальный опыт, специфичный для познания искусства.

«От замысла – к воплощению»

«Самое главное ...
это наличие замысла».

Б. Л. Кремеништейн [1, с. 13]

Самые существенные противоречия процесса обучения исполнителя-пианиста сконцентрированы в центральном по значению в исследовании аспекте интерпретации, они выявляются на основе совместной работы учителя и ученика над музыкальным произведением. «Путь от замысла к воплощению или, как говорил Г. Г. Нейгауз “от образа – к его воплощению, от поэзии (поэзии как сокровенной сущности всякого искусства) – через музыку – к художественной фортепианной игре”,... охватывает процесс во всём многообразии представлений и действий, внешне направленных к возможно лучшему исполнению сочинения, находящемуся в работе в данное время» [1, с. 31]. Соответственно, противоречия, возникающие в этом процессе, рассматриваются последовательно: от возникновения замысла к формам протекания его актуализации, к логике организации действий, постановки задач и поисков путей их решений, к неизбежному на этом пути преобразованию вариантов замысла. Сверхзадачей в этой иерархии остаётся музыкальное и инструментально-исполнительское развитие ученика.

Здесь также возникают узлы противоречий, в чём-то они – естественное продолжение рассмотренных в предыдущей главе, в чём-то новые, поднимающие весь процесс обучения на более высокий уровень исполнительского и педагогического творчества.

Воплощение интерпретаторского замысла в учебной работе предстаёт в двух основных дихотомиях: это и процесс с «двумя планами деятельности» [1, с. 32], и процесс, в котором «совместно работают двое» [1, с. 38]. Соответственно, диалектическая сущность обучения исполнителя рассматривается с опорой на анализ множественных противоречий: а) в специфике деятельностной двуплановости и б) в условиях «парной педагогики». Первый ракурс логично перетекает в следующий, противоречия при этом «полифонически» расщепляются, что обуславливает особые сложности их решения.

Два плана деятельности – это план «внутренний, совершающийся в представлениях, в работе сознания, и внешний, включающий те конкретные операции и действия, которые следует совершить, чтобы идеальное перешло в реальный план, актуализовалось» [1, с. 32]. Музыкантам-педагогам, изучавшим соответствующие теоретические концепции общей педагогики и психологии, например, в трудах Л. С. Выготского «Мышление и речь» [7], «История развития высших психических функций» [8], они раскрываются в условиях и технологиях обучения музыканта-исполнителя. Данный процесс, рассуждает Берта Львовна, может быть рассмотрен «в подробностях, как выражение (проявление) любой категории диалектики. Но будучи последовательны в своём стремлении по возможности сузить и уточнить круг вопросов, встающих в итоге наших размышлений, мы из всех категорий диалектики хотим выделить

проблему противоречий» [1, с. 17]. Центральное противоречие процесса «замысел – воплощение» заключается в том, что любой замысел представляет собой некую идеальную модель предстоящей деятельности, с одной стороны, он первичен, логически и содержательно должен предшествовать всем необходимым для его осуществления операциям, а с другой стороны, в ходе воплощения непрерывно изменяется, уточняется, детализируется, углубляется и обогащается (в идеале), то есть преобразуется, иногда весьма радикально. Замысел даже опытного художника-интерпретатора – это не изначально целостный и законченный творческий концепт, но диалектический процесс, единство противоположностей с непрерывным «отрицанием» достигнутого и формированием желаемого, предчувствуемого нового, но при этом ещё с трудно предсказуемыми дальнейшими результатами действий. Можно сказать, что процесс воплощения и есть замысел в его жизненной динамике, исполненной постоянных противоречий.

Преломление данной закономерности в учебном процессе, подробно анализируемом автором, характеризуется тем, что ученик, начиная работать над сочинением, зачастую имеет дело не со сложившимся хотя бы в общих чертах представлением, а с «разными уровнями расчленённости» [1, с. 35]: «в процессе изучения и шлифовки отдельных элементов ткани и фрагментов произведения, когда реальное звучание постепенно совершенствуется, меняется и представление в слуховой сфере, что в свою очередь оказывает влияние на ощущение и представление целого» [1, с. 34]. Внутренний план замысла и последующей деятельности формируется постепенно: от первоначального ознакомления с сочинением к подробному изучению текста,

вслушиванию в звучание элементов ткани, к новым слуховым представлениям более крупных масштабов и структур – к новому варианту замысла, являющемуся условно «окончательным» лишь на определённом этапе творческой работы над произведением. По сути, речь идёт о герменевтическом процессе познания (хотя автором он так не определяется), о круговом, точнее спиральном движении в постоянном соотношении внутреннего и внешнего планов действия, в непрерывном выявлении и разрешении противоречий.

Дальнейший анализ проблемы переводится, что выше уже отмечалось, в специфические условия совместного осуществления цели, задач изучения и исполнительского овладения музыкальным произведением, в ситуацию «когда работают двое». Главное здесь опять-таки диада «замысел – воплощение», но принципиальное различие в том, что «к началу работы над пьесой замысел существует в представлении учителя» [1, с. 38]. К рассмотренному ранее комплексу причинно-следственных связей и возникающих противоречий добавляется много факторов объективного и субъективного порядка. Это и уровень продвинутости, развития ученика, и дифференциация педагогом планируемых учебных задач, это и профессиональная квалификация учителя, индивидуальные качества его деятельности, в том числе отношение учителя к своему интерпретаторскому представлению об изучаемом произведении, его художественной и учебной ценности и соответствующие этому педагогические установки и т. п.

Изначальное существование замысла интерпретации в представлении учителя сопряжено с разными принципами, методами и формами раскрытия и передачи его ученику, с одной стороны, и с разны-

ми позициями учителя в отношении встречного движения со своим «эталонным» формирующегося представления ученика, с другой. Наиболее распространённая в учебной практике (школьной, да часто и среднего, иногда высшего профессионального уровней) ситуация: полное подчинение ученика задачам, поставленным учителем, проложенному им курсу работы. Однако эта кажущаяся простота (на первый взгляд якобы изначально *устраняющая* будущие противоречия) порождает парадоксальную, по мнению исследователя, ситуацию: «путь “от замысла – к воплощению” видоизменяется: *легче добиться от ученика выполнения того, что задумал учитель, чем достроить собственный замысел ученика в его сознании*» [1, с. 41, курсив Кременштейн. – А. М.]. Принципиальное противоречие здесь, по мнению исследователя, в том, что во взаимоотношениях внутреннего и внешнего планов действий педагог руководствуется преимущественно внутренним планом, для ученика же «основные побудительные мотивы исходят от внешних импульсов, и внешний план действий долгое время остаётся ведущим» [Там же].

Понятно, что охарактеризованная ситуация являет собой («в пределе») пример так называемой авторитарной педагогики, а творческий педагогический процесс, протекающий во взаимодействии индивидуальных интенций учителя и ученика, порождает «сложный синтез» *противоречивых* слуховых представлений и совместных внешних поисков обоих. Различные варианты совместной работы, рассматриваемые автором далее, резюмируются в целом обнадеживающе: разрешение противоречий прогнозируемо в условиях встречного движения двух замыслов, их постепенной гармонизации, взаимного сближения, «срастания». По-

люсами противоречий педагогического целеполагания являются, в первом случае, известное многим педагогам стремление «сделать вещь» с учеником, то есть, по сути, успешно реализовать его силами собственный замысел, и во втором случае – первостепенная забота о достижении в работе над сочинением нового уровня художественного и технического развития своего питомца. Только учитель, для которого «главная цель – развитие ученика, – заключает Кременштейн, – не перенасыщает занятия указаниями и поправками, старается поддержать творческую инициативу ученика, дать ему осуществить собственные намерения и свой, пусть пока ещё незрелый замысел ... может найти оптимальный вариант методики своих занятий» [1, с. 47].

«Противоречия музыкального обучения в области технической работы ученика»

«Что определяет как, хотя
в последнем счёте как определяет что
(диалектический закон)».

Г. Г. Нейгауз [9, с. 17]

Эта проблематика исследования рассматривается автором в логической последовательности и преемственности с предыдущей, противоречия предстают в «полифоническом» переплетении двух ракурсов: общепедагогического – диалектического противоречия цели и средств, и специфического для педагогики – это противоречия, накапливаемые в процессе развития ученика. Систематизируя источники и области возникновения противоречий в технической работе исполнителя-пианиста, Кременштейн исходит из анализа самого понятия «техника исполнителя» и далее особенно глубоко и детально исследует две остро

актуальные и тесно связанные проблемы: координация слуховой и двигательной сфер исполнителя и «механизмы формирования двигательных навыков» [1, с. 49]. Активно привлекаются труды исполнителей и педагогов, чьё искусство и теоретические изыскания способствовали формированию современной концепции исполнительской, в том числе пианистической техники: К.-А. Мартинсена [10], Ф. Бузони [11], А. Корто [12], В. И. Сафонова [13], Н. К. Метнера [14], О. Ф. Шульпякова [15] и многих других. Важный источник, питавший размышления Кременштейн, – многолетние наблюдения и обобщения практической работы педагогов-пианистов всех ступеней музыкального образования, от школ до вузов. «Пространство» осмысления автором технической (шире – технологической) сферы искусства пианиста и обучения ему широко и многослойно. Значительные расхождения между идеями и концепциями выдающихся мастеров и апробированными положениями академической методики, в практике немалого количества учителей фортепианной игры незаметно для них самих превращающиеся в штампы, догмы, побуждали автора «Диалектики» глубоко «внедряться» в «общепринятые представления», находить и вскрывать в них внутренние *сущностные* противоречия. Специфичные для искусства, эти противоречия уже нельзя «обходить стороной», поскольку при этом утрачивается самый смысл художественной, в частности, исполнительско-педагогической деятельности. Но будучи выявленными, осознанными в своей сущности, они открывают пути индивидуальных творческих решений.

Вот пример противоречия в устоявшемся понимании отношений между художественной целью и средствами её осу-

ществления в технической работе исполнителя. «Мысль о том, что ясно осознанная цель сама подсказывает средства к своему осуществлению, давно стала аксиомой», – отправная точка рассуждений Кременштейн [1, с. 49]. Действительно, для исполнителя-артиста, создающего «звучащий феномен» музыкального произведения, «цель и средства срастаются ... становятся неразличимы; для исполнителя, находящегося на достаточно высоком уровне мастерства, цель – и есть средство, а средство – и есть цель» [1, с. 50]. Что же касается технического развития учащихся начального, среднего, да нередко и высшего образовательного уровней, для них приобретение и совершенствование технического мастерства объективно становится отдельным, самоценным целеустремлением. В этом раздвоении содержания понятия исполнительской техники и соответствующего преломления его в учебной практике автор видит одно из главных противоречий, оно же диалектически «является движущей силой не только технического, но и музыкального развития учащегося на всём протяжении музыкально-исполнительского обучения» [1, с. 51]. Нередки случаи, когда увлечение виртуозностью учащихся (а нередко и концертирующих исполнителей), бесконечным совершенствованием своего «технического аппарата» перекрывает и вытесняет художественно-творческие ценности и задачи. Процесс овладения произведением при этом утрачивает непрерывную на разных уровнях его целостности необходимость диалектического соотношения цели и средств, противоречия не разрешаются, а «обходятся»: «нет противоречия – нет подлинного развития, потеряна музыкальная сущность исполнительства» [1, с. 51]. Так раскрывает Берга Львовна в своей работе суть извечной проблемы музыкального исполнительства, антитезы «музыки и виртуозов»,

горячо обсуждавшейся на разных исторических этапах её развития и поныне остающейся ярким примером противоречия в развитии искусства, художественно-творческой деятельности. Вспоминается попутно высказывание А. Франса: «Искусству угрожают два чудовища: художник, который не является мастером, и мастер, который не является художником» [16].

Конкретизируется это основное противоречие в анализе *слухо-двигательной координации и процесса формирования двигательных навыков* в работе педагога с учащимся. Диалектическое углубление автора в названные вопросы технического развития исполнителя, давно ставшие магистральными в пианистической теории и методике, испытание их на *острие противоречий* также даёт читателям материал для размышлений, обновления устоявшихся методических канонов и способов работы.

Изначальная ясность слухового, слухообразного представления требуемого звучания обуславливает и определяет «ответ» исполнительской моторики. Чем активнее, полнее и точнее *внутреннее слышание*, тем вернее определяются кинестетические ощущения, двигательные приёмы. Анализ К.-А. Мартинсеном «комплекса вундеркинда» в его знаменитой книге, ставшей в XX веке настольным руководством мыслящих пианистов, привёл его к выводу: «Воля слуховой сферы, направленная на звучащую клавишу как на цель, есть как бы верховный повелитель, чьи приказы подлежат неукоснительному выполнению его слугами – и связанными с ней частями тела» [10, с. 23]. Осуществившая с 1930-х годов переворот в традиционной фортепианной методике «первично-моторного пианистического воспитания» концепция Мартинсена, его схемы, наглядно показывающие первичность «воли слуховой сферы»

и исключительно приспособительные функции моторики, долгое время воспринимались в качестве непререкаемых истин. Но теоретические исследования механизмов координации слухо-моторики продолжались и вели к диалектическому пересмотру мартинсенсовского «абсолюта». Включившись в эти поиски, привлекая опыт учителя, Г. Г. Нейгауза, названное выше и другие исследования О. Ф. Шульпякова, отечественных психологов, Берга Львовна выявляет круговую, точнее, спиральную природу слухо-двигательных координаций, взаимообращение (прямую и обратную связь) опять-таки целей и средств: «слуховое представление определяет смысл и формы технической работы, а техническая работа *воздействует* на звуковой замысел» [1, с. 55]. В таком **видении** процесса кроются противоречия, которые в исполнительской и педагогической работе нельзя без смысло-содержательных потерь «обойти стороной», так как они выражают саму природу и специфику творческого фортепианного интонирования. В спиральном взаимообращении прямых и обратных связей постоянно изменяются, перестраиваются не только двигательные реакции, но и сами представления звуковой цели, слуховые ориентиры. Непрерывное уточнение технических приёмов, сопровождаемое обычно варьированием пианистических средств, может внести путаницу в слуховые представления малоопытного ученика, увести его в сторону от первоначально задуманного.

Что поможет преодолеть противоречия, порождаемые непрерывным возникновением и отработкой в упражнениях всё новых промежуточных, вспомогательных слуховых целей и соответствующих им двигательных приёмов? Как не потеряться в этом лабиринте, когда кажется, что получаемые частные результаты «взаимно друг

друга нейтрализуют»? [1, с. 57]. Отвечая на эти непростые вопросы, автор в качестве примера отсылает читателя к редакции А. Корто этюдов Шопена [12], в которой к каждому этюду редактором предлагается комплекс систематизированных упражнений, в последовательности и в совокупности отражающих *разные фактурные особенности* этюда в их уникальной художественно-пианистической целостности. «При переходе к полноценному исполнению, – подчёркивает Кременштейн, – ранее подготовленные (частичные) формы движения начинают взаимодействовать, дополняя и корректируя друг друга и в сознании и, в первую очередь, в двигательных ощущениях исполнителя» [1, с. 58]. Сложные противоречия разрешаются (снимаются) в этом «качественном скачке», в диалектическом синтезе противоположностей. Каждый такой подход – ступень к формированию в методе технической работы исполнителя *единства внутреннего и внешнего планов действий*, что поднимает на новый уровень его музыкальное и пианистическое мышление в целом.

Формирование двигательных навыков ученика-пианиста и результат этого процесса – ещё один аспект технической работы, в котором обнаруживается комплекс противоречий. Выступают новые грани рассмотренных ранее исходных, общепсихологических антитез диалектического анализа обучения музыканта-исполнителя, сопряжённых с выявлением и разрешением противоречий, – цели и средств, целого и частей (частностей), внутреннего и внешнего планов действий и т.п. Так, читателю предлагается углубиться в проблему *автоматизации двигательных навыков*, приобретаемых в процессе постоянного преодоления учеником разного рода двигательных трудностей, отработки основных пианистических

двигательных форм и формул. Сформированные не в виде некоторой суммы отдельных «налаженных» навыков, но в виде сложного охарактеризованного выше синтеза слухо-двигательных координаций, они преобразуются в «технический аппарат», функционирующий в целостном комплексе средств и приёмов инструментально-исполнительской техники, который «должен быть *гибким, способным легко перестраиваться*» [1, с. 60] в бесконечном разнообразии фактурно-стилевых условий репертуара. Высшие уровни феномена «индивидуальной техники на основе звукотворческой воли» [10] демонстрирует вся история музыкального исполнительства. Но даже на таком уровне нередки примеры, когда в обретенном знаменитым артистом техническом стиле со временем накапливаются некие шаблонные качества, стереотипы, которые ему «мешают выйти за пределы привычного интонационного (и звукового) трафарета» [Там же]. Насколько же сложнее становится проблема приобретения новых и «перестройки» закреплённых навыков, гибкости приспособительных механизмов в технической работе с учащимися, что относится отнюдь не только к школьникам. «Противоречие в подобной ситуации можно сформулировать, – подчёркивает Кременштейн, – как *несоответствие исполнительского навыка, закреплённого в аппарате ученика за данной фактурой (типом изложения, технической формулой) новому характеру музыкального образа*, скрытому за внешне знакомым рисунком текста» [1, с. 61]. В конечном счёте речь идёт о том, что, согласно рассмотренной выше закономерности прямой и обратной (слухо-двигательной) связи, трафареты моторики внедряются в слуховую сферу исполнителя, в пространство его интонационного сознания, прокладывая соответствующие

проторённые пути интерпретационного мышления.

Автор не предлагает читателям-педагогам каких-либо методически выверенных решений данного противоречия («Можно ли давать советы, подсказывать пути и образ действий, который ведёт к творческому состоянию?» [1, с. 68]). Вспоминая рассказы и рассуждения Г. Г. Нейгауза, Берта Львовна приводит образцы противоположных по видимости подходов к технической работе Ф. Бузони, основанной на выявлении и анализе в фортепианной литературе *универсальных фактурных формул*, и С. Рихтера, ищущего в каждом фактурно-стилевом варианте его *уникальность*. По сути же оба великих мастера стремятся к одному и тому же – воплощению своего понимания и решения композиторского замысла. Противоречие, разъясняет Кременштейн, Нейгауз видит в исходной точке каждого: Бузони идёт «с начала» (универсальная формула оживает, обретает уникальность в данном художественном контексте, являясь «здесь и сейчас»), Рихтер же – «с конца» (в «единственном» для него в данный момент пассаже «умирает» «общая форма движения») [1, с. 68].

В заключение **«...Немного методики»**

«Чему можно учить, чему невозможно?
Вот один из важнейших вопросов
художественной педагогики».

Г. Г. Нейгауз [17, с. 46]

Тематику двух последних разделов исследования Кременштейн: IV. «Пути к взаимопониманию и согласию, или о специфике языка и общения» и V. «Проблемы организации процесса обучения: немного методики» есть основания объединить в рассмотрении. Их

сближает итоговое значение в работе: диалектические закономерности процесса развития учащегося-пианиста, рассмотренные в предыдущих главах в теоретических аспектах, порой сложных ракурсах, выводятся на более открытый для педагогов-практиков уровень понимания, раскрываются в ситуациях «повседневного» педагогического труда. Однако эта повседневность, включающая множество привычных, часто становящихся рутинными задач, выполняемых соответствующими стандартными способами, нуждается в переосмыслении и решении с диалектических позиций не в меньшей степени, чем теоретические аспекты профессии музыканта-педагога. К ним относятся методические особенности коммуникации в ситуации «парной педагогики» (вопросы понимания и взаимопонимания); восприятия и усвоения, использования, переноса учащимися-исполнителями знаний, получаемых непрерывно в ходе занятий; принципы коллегиальной оценки педагогами ученических исполнений; вопросы организации текущей классной работы над репертуаром и в целом – долгосрочного планирования индивидуального развития, профессиональной судьбы учеников; проблема личностной музыкально-образовательной стратегии учащегося, раскрытия его творческого потенциала и целый ряд других реалий педагогического процесса.

Переосмысление этих сторон в специфическом предлагаемом автором ракурсе – противоречий и поиска способов их закономерных и творчески продуктивных решений – воспринимается в двух планах: первый из них – общезначимый, не уходящий от разработанных в отечественной методике, а также в общей педагогике и психологии концепций, положений, установок, и второй – специальный, углубляющийся в специфику музыкаль-

ного обучения. Два этих плана в работе Кременштейн подобны сообщающимся сосудам: нет первого, непосредственно наблюдаемого, без второго, аналитически вскрывающего закономерности и, в частности, противоречия в обучении музыканта-исполнителя. Суть единства этих планов в данном случае в неразделимости логики общих процессов познания, мышления, выстраивания деятельностных тактик и стратегий и субстанциональных, то есть интонационных процессов музыкальной *мыследеятельности*. Здесь же, в этом единстве обнаруживаются и противоречия, которые могут быть, по словам автора, «движущими», а могут быть и, к сожалению, нередко бывают, попросту не замечаемыми, не попадающими в круг осознаваемых учителями исполнительских классов.

Кременштейн анализирует противоречия, характерные для работы учителя и ученика с текстом музыкальных произведений, когда «с самого начала перед педагогом встаёт задача: научить ученика по возможности точно читать нотный текст» [1, с. 77]. Но «точность», представленная знаково, в графике нотного текста, и словесно выраженная «точность» в объяснениях учителя имеют свойство в сознании учеников абсолютизироваться, превращаться в однозначно понимаемую «правильность». Опытные и талантливые педагоги стремятся тогда «расширить» мышление ученика, погружая его представление в целостные художественные контексты разных сочинений, где «универсальная» знаковая правильность в процессе озвучивания всегда интонируется и многократно переинтонируется, принимает уникальное значение. «Возникает некое соответствие – единство и связь: *обобщённая форма обозначения* (термин, понятие, ремарка в тексте) – *конкретное звучание*, то есть прак-

тически совершается восхождение от абстрактного к конкретному. Но в сознании ученика подобная операция, создавая противоречие (с одной стороны *обобщение*, а с другой – один звуковой вариант, а именно – наиболее выразительное в данном контексте выразительное решение), *разрушает восприятие обобщения* как такового [1, с. 78]. Созреть для понимания диалектики постоянного процесса движения от абстрактного к конкретному и обратно, подчёркивает автор, ученик сможет лишь по ходу накопления его художественно-слухового опыта, развития его музыкального интеллекта, в непрерывном творческом общении в условиях «понимания и взаимопонимания» с педагогом.

Традиционно нелёгким, порой остро дискуссионным является для педагогов всех ступеней музыкального образования процесс обсуждения и оценки ученических исполнений – на экзаменах, концертах, конкурсах. Во всех педагогических коллективах так или иначе, стихийно или методически целенаправленно, вырабатываются некие эталоны единого подхода, критерии оценки игры учащихся. Сами формулировки таких критериев специфически сложны тем, что, по сути, должны заключать в себе диалектическое единство двух форм: в словесных суждениях и в виде образующихся в слухо-ментальном, интонационном представлении музыканта-педагога целостного «образа-концепта» ученической интерпретации. Вербальный план с используемыми учителями в практике «обиходными» определениями, словесными штампами, часто закостеневшими от постоянного употребления, вступает в реальные противоречия с внутренним. У всех учителей этот внутренний план имеет субъективно различные смысловые наполнения, нередко прони-

цательно точные и полные, но не всегда *адекватно* выходящие по разным причинам во внешний план критического суждения. Среди множества противоречий, проявляющихся в этом процессе, Берта Львовна выделяет противоречия между «объективным и субъективным; традиционным и новым; обобщённым и индивидуальным; размышлением и чувством и т. д., и т. п.» [1, с. 88].

Заканчивает Б. Л. Кременштейн своё исследование противоречий в обучении музыканта-исполнителя размышлениями, восходящими к онтологической, гуманистической, социально-культурной, аксиологической, художественно-образовательной сути и ценности музыкально-педагогической деятельности. Диалектический её анализ, выявление её субстанциональных противоречий и методов их решения достаточно неожиданно для многих читателей завершается «вечным» вопросом (вынесенным в эпиграф раздела).

Ответить на этот вопрос автор «Диалектики» предоставляет своему учителю, Г. Г. Нейгаузу, который в свою очередь обращается к высказыванию по этому поводу Н. И. Голубовской. «Профессор Н. И. Голубовская, известная пианистка, превосходный профессор Ленинградской консерватории парадоксально сформулировала это так: *учить надо только тому, чему нельзя научить*» [17, с. 47, выделено Нейгаузом – А. М.].

В общем убеждении трёх замечательных музыкантов, исполнителей и педагогов, мыслителей старшего поколения звучит *идея* обучения искусству как приобщения к высшим и главным смыслам человеческого бытия. Но может ли учитель музыки, укоренённый в твёрдой (иной раз слишком твёрдой) «почве» традиционных методических истин, вывести к высотам творчества всех своих

питомцев, ведь творческое начало человека имеет не только (часто и не столько) сознательную, в определённой степени анализируемую и направляемую, но и бессознательную, сверхсознательную природу? Ответ Г. Г. Нейгауза, комментирующего парадокс Голубовской, на этот вопрос таков: «Думаю, что это не столько парадоксальное, сколько диалектически оправданное положение проводится хорошими музыкантами-педагогами

сознательно или бессознательно постоянно. Обучение, особенно в искусстве, есть один из видов познания жизни и мира и воздействия на него. Чем рациональнее и глубже оно будет, чем больше в нём будут господствовать силы разума и нравственности... тем вернее мы дойдём наконец до некоего *иррационального* начала... Другими словами, это вопрос *творчества*, а там, где нет творчества, там и жизни нет» [Там же, с. 47].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Кременштейн Б. Л.* Диалектика музыкально-педагогического процесса // Берта Кременштейн. Постскрипtum. Записки педагога. (Составление, научная редакция А. В. Малинковской). М.: Классика – XXI, 2009. 208 с.
2. *Светозарова Н., Кременштейн Б.* Педализация в процессе обучения игре на фортепиано. М.: Классика – XXI, 2001. 144 с.
3. *Кременштейн Б.* Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. М.: Классика – XXI, 3-е изд. 2009. 128 с.
4. *Кременштейн Б.* Педагогика Г. Г. Нейгауза. М.: Музыка, 1984. 89 с.
5. *Кременштейн Б.* Педагогические аспекты воспитания музыкального мышления в исполнительском классе // Берта Кременштейн. Постскрипtum. Записки педагога (Составление, научная редакция А. В. Малинковской). М.: Классика – XXI, 2009. С. 113–136.
6. *Загвязинский В. И.* Противоречия процесса обучения. Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1971. 181 с.
7. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: АСТ, 2023. 284 с.
8. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2016. 359 с.
9. *Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. М.: Гос. муз. изд-во, 1958. 319 с.
10. *Мартинсен К. А.* Индивидуальная фортепианная техника. М.: Музыка, 1966. 220 с.
11. *Bisonti F.* Studien und Vortragsstufe. Фортепианное упражнение (Klavierübung), 5 тетр., 1918–1922. Ферруччо Бузони. Путь к фортепианному мастерству (Klavierübung). Редакция и комментарии Я. И. Мильштейна. Вып. первый. М.: Музыка, 1968. 88 с. Нотн. текст.
12. *Шопен Ф.* Этюды. Редакция и методические указания А. Корто (Edition de travail par A. Cortot). М.: Классика – XXI, 2005. 188 с. Нотн. текст.
13. *Сафонов В. И.* Новая формула: (мысли для учащихся и учащихся на фортепиано) / предисл. А. С. Скрябина. М.: Композитор, 2005. 28 с.
14. *Метнер Н. К.* Повседневная работа пианиста и композитора. Страницы из записных книжек / сост. М. А. Гурвич и Л. Г. Лукомский. Вступит. статья П. И. Васильева. М.: Музгиз, 1963. 92 с.
15. *Шульпяков О. Ф.* Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. Л.: Музыка, 1986. 128 с.

16. Афоризмы Анатоля Франса. URL: https://frans.krossw.ru/html/frans-aforizm-ls_1.html (дата обращения: 12.04.2023).
17. *Нейгауз Г. Г.* Автобиографические записки // Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям. Глава 2. Изд. второе, испр. и доп. М.: Советский композитор, 1983. С. 46–47.

Поступила 02.05.2023; принята к публикации 22.05.2023.

Об авторе:

Малинковская Августа Викторовна, профессор кафедры педагогики и методики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия музыки имени Гнесиных» (ул. Поварская, д. 30–36, Москва, Российская Федерация, 121069), доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор malinkowskaya.avgusta@yandex.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Kremenshtein B. L. Dialektika muzykal'no-pedagogicheskogo processa [Dialectics of the Musical and Pedagogical Process]. *Berta Kremenshtejn. Postskriptum. Zapiski pedagoga* [Berta Kremenstein. Postscript. Notes of the Teacher]. (Compilation, scientific edition by A. V. Malinkowskaya. Moscow: Publishing House "Classics – XXI", 2009, 208 p. (in Russian).
2. Svetozarova N., Kremenshtein B. *Pedalizatsiya v processe obucheniya igre na fortepiano* [Pedalization in the Process of Learning to Play the Piano]. Moscow: Publishing House "Classics – XXI", 2001, 144 p. (in Russian).
3. Kremenstein B. *Vospitanie samostoyatel'nosti uchashchegosya v klasse special'nogo fortepiano* [Education of Student's Independence in a Special Piano Class]. Moscow: Publishing House "Classics – XXI", 3rd ed. 2009, 128 p. (in Russian).
4. Kremenshtein B. *Pedagogika G. G. Nejgauza* [Pedagogy of G. G. Neuhaus]. Moscow: Publishing House "Music", 1984, 89 p. (in Russian).
5. Kremenshtein B. Pedagogicheskie aspekty vospitaniya muzykal'nogo myshleniya v ispolnitel'skom klasse [Pedagogical Aspects of the Education of Musical Thinking in the Performing Class]. *Berta Kremenshtejn. Postskriptum. Zapiski pedagoga* [Berta Kremenstein. Postscript. Notes of a Teacher]. (Compilation, scientific edition by A. V. Malinkowskaya). Moscow: Publishing House "Classics – XXI", 2009, pp. 113–136 (in Russian).
6. Zagvyazinsky V. I. *Protivorechiya processa obucheniya* [Contradictions of the Learning Process]. Sverdlovsk: Middle Ural Publishing House, 1971, 181 p. (in Russian).
7. Vygotsky L. S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. Moscow: AST Publisher, 2023, 284 p. (in Russian).
8. Vygotsky L. S. *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsij* [History of the Development of Higher Mental Functions]. Moscow: Publishing house "Yurayt", 2016, 359 p. (in Russian).
9. Neuhaus G. G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry. Zapiski pedagoga* [About the Art of Piano Playing. Notes of the Teacher]. Moscow: State Musical Publishing House, 1958, 319 p. (in Russian).

10. Martinsen K. A. *Individual'naya fortepiannaya tekhnika* [Individual Piano Technique]. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1966, 220 p. (in Russian).
11. Busoni F. Studien und Vortragsstucke. Fortepiannoe uprazhnenie (Klavierubung) [The Path to Piano Mastery (Klavierubung)]. 5 notebooks, 1918–1922. Editorial board and comments by Ya. I. Milstein. Issue one. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1968, 88 p., notes (in Russian).
12. Chopin F. *Sketches*. Editorial and Methodological Guidelines by A. Cortot (Edition de travail par A. Cortot). Moscow: Publishing House "Classics – XXI", 2005, 188 p., notes (in Russian).
13. Safonov V. I. *Novaya formula (Mysli dlya uchashchikh i uchashchihsya na fortepiano)* [A New Formula: (Thoughts for Teachers and Students on the Piano)]. Preface by A. S. Scriabin. Moscow: Publishing House "Kompozitor", 2005, 28 p.
14. Medtner N. K. *Povsednevnyaya rabota pianista i kompozitora. Stranitsy iz zapisnykh knizhek* [Everyday Work of a Pianist and Composer. Pages from Notebooks]. Comp. M. A. Gurvich and L. G. Lukomsky. Intro. article by P. I. Vasiliev. Moscow: State Musical Publishing House, 1963, 92 p. (in Russian).
15. Shulpyakov O. F. *Muzykal'no-ispolnitel'skaya tekhnika i khudozhestvennyj obraz* [Musical and Performing Technique and Artistic Image]. Leningrad: State Publishing House "Muzyka", 1986, 128 p. (in Russian).
16. *Aphorisms of Anatole France*. Available at: https://frans.krossw.ru/html/frans-aforizm-ls_1.html (accessed: 12.04.2023).
17. Neuhaus G. G. *Autobiographical Notes. Reflections, Memories, Diaries. Selected Articles. Letters to Parents. Chapter 2*. 2nd ed., revised and enlarged. Moscow: State Publishing House "Soviet composer", 1983, pp. 46–47 (in Russian).

Submitted 02.05.2023; revised 22.05.2023.

About the author:

Augusta V. Malinkowskaya, Professor at the Department of Pedagogy and Methodology Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Gnessin Russian Academy of Music" (Povarskaya Street, 30–36, Moscow, Russian Federation, 121069), Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Art History, Professor, malinkowskaya.avgusta@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМИ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

Ло Цун*, А. В. Торопова,

Московский педагогический государственный университет,
Москва, Российская Федерация, 119435

Аннотация. В статье представлено обоснование актуальности предпринятого исследования, направленного на прояснение особенностей и трудностей освоения содержания музыкально-психологических дисциплин студентами из Китайской Народной Республики, обучающимися в России. Проблема исследования заключается в том, что они редко имеют подготовку по психологии даже на уровне колледжа, если до этого не обучались в России. Им не знакома терминология и те методологические основания данных дисциплин, которые российскими студентами воспринимаются часто легко, «по умолчанию». При этом китайские студенты проявляют большой интерес к психологическим темам и проблемам. Встаёт вопрос о том, каким образом можно было бы учесть в содержании и методах работы разницу в исходных посылах, представлениях и интерпретациях музыкально-психологических явлений с позиции культурно-образовательного опыта обучающихся? Авторы статьи анализируют основания для разработки и реализации кросс-культурного подхода к освоению музыкально-психологических дисциплин. Такой подход может существенно продвинуть теорию и практику обучения в вузе иностранных обучающихся, а также способствовать преодолению аффективно-когнитивных трудностей и разрывов в процессе получения ими музыкального образования в России.

Ключевые слова: музыкальная психология, психология музыкального образования, музыкально-педагогическое образование, обучающиеся из Китайской Народной Республики, кросс-культурный подход.

Благодарности: Авторы выражают благодарность преподавателям кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования им. Э. Б. Абдуллина

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



Института изящных искусств МПГУ и доктору В. Мастнаку, содиректору научно-го центра в Пекинском педагогическом университете за участие в обсуждении проблематики наших исследований в области кросс-культурных аспектов музыкальной психологии.

Для цитирования: Ло Цун, Торопова А. В. Особенности освоения содержания музыкально-психологических дисциплин студентами Китайской Народной Республики // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 2. С. 28–41. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-28-41

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-28-41

THE PROBLEM OF MASTERING THE CONTENT OF MUSICAL AND PSYCHOLOGICAL DISCIPLINES FOR STUDENTS OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Luo Cong*, Alla V. Toropova,

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russian Federation, 119435

Abstract. The article presents the rationale for the relevance of the undertaken research aimed at clarifying the features and difficulties of content development of musical and psychological disciplines by students from the People's Republic of China studying in Russia. The problem with the study is that they rarely have a psychology training, even at the college level, unless they have previously studied in Russia. They are not familiar with the terminology and those methodological foundations of these disciplines, which are often perceived by Russian students easily, "by default". At the same time, Chinese students show great interest in psychological topics and problems. The question arises as to how it would be possible to take into account in the content and methods of work the difference in the initial assumptions, representations and interpretations of musical and psychological phenomena from the perspective of the cultural and educational experience of students? The authors of the article analyze the grounds for the development and implementation of a cross-cultural approach to the development of musical and psychological disciplines. Such an approach can significantly advance the theory and practice of teaching foreign students at a university, as well as help overcome affective-cognitive difficulties and gaps in the process of obtaining their musical education in Russia.

29

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

Keywords: musical psychology, psychology of music education, musical and pedagogical education, students from the People's Republic of China, cross-cultural approach.

Acknowledgments: The authors express their gratitude to the teachers of the Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Musical Education named after E. B. Abdullin of the Institute of Fine Arts of the Moscow Pedagogical State University and Dr. W. Mastnak, co-director of the Scientific Center at Beijing Normal University for participating in the discussion of the problems of our research in the field of cross-cultural aspects of musical psychology.

For citation: Luo Cong, Toropova A. V. The Problem of Mastering the Content of Musical and Psychological Disciplines for Students of the People's Republic of China / *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = Musical Art and Education. 2023, vol. 11, no. 2, pp. 28–41. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-28-41

Актуальность постановки проблемы

Теория и практика музыкально-психологической подготовки студентов музыкальных факультетов педагогических вузов связана как с многогранной сложностью профессиональной деятельности педагога-музыканта во все времена, так и с остро проявившимися трудностями обучения студентов музыкальных факультетов в период пандемии 2020–2021 годов. Проблемы психологии музыкального образования получили новый импульс к рассмотрению в свете общих и специфических проблем цифровизации образования: распространению форм электронного и дистанционного обучения, которые в сфере музыкального искусства имеют особенности и серьёзные ограничения. Кроме того, на данный момент не учитываются и не изучены общие и особенные признаки в базовых теоретических представлениях обучающихся, связанных как с их мировоззрением, культурным опытом и уровнем образования – его профессиональной направленностью и степенью успешности, так

и с индивидуально-психологическими особенностями восприятия материала, их готовности к встрече с новыми подходами, вариативными интерпретациями психологических феноменов и открытостью к дискуссии. В силу сказанного становится очевидным, что необходимо специальное исследование, направленное на прояснение особенностей и трудностей освоения содержания музыкально-психологических дисциплин студентами из Китайской Народной Республики, обучающимися в России. Поскольку такое исследование обращено к процессу обучения китайских студентов в иноязычной и инокультурной образовательной среде, наиболее целесообразным видится **кросс-культурный подход**. Данный подход позволит выстроить содержание подготовки и анализ восприятия студентами нового материала и учебных заданий для оптимизации их обучения в российских вузах по профилям музыкального образования.

Таким образом, была сформулирована проблема исследования – **определение сущности и методов реализации кросс-культурного подхода к освоению**

содержания музыкально-психологических дисциплин студентами из КНР.

**Особенности освоения
китайскими студентами
музыкально-психологических
дисциплин**

Обучение музыкальной психологии и психологии музыкального образования требует предварительной подготовки в смежных, базовых для этой области дисциплинах. Если российские студенты обучаются в режиме непрерывного музыкального образования, на каждом уровне которого могут получить в разной степени обобщённые представления о психологических факторах и способах продуктивного музыкального развития и обучения, то китайские студенты, имея совершенно другой опыт обучения, где психологические аспекты музыкальной деятельности не являются частью содержания образования, испытывают огромные трудности не только с освоением содержания вузовских программ музыкально-психологического цикла, но и с пониманием базовых понятий, необходимых для обсуждения проблем музыкального развития и обучения музыке.

В настоящее время на музыкальном факультете МПГУ обучается большое количество студентов из КНР на уровне как бакалавриата, так и магистратуры и аспирантуры. Содержание музыкально-педагогического образования включает в себя музыкально-психологическую подготовку к профессиональной деятельности. Обучающиеся в бакалавриате осваивают дисциплину «Музыкальная психология и психология музыкального образования», для магистрантов дисциплины музыкально-психологического цикла имеют ещё более углублённую направленность в такие

сложные аспекты профессиональной деятельности как профессиональная рефлексия музыкальных антропопрактик и музыка в аспекте здоровьесбережения. Соответственно в содержание их подготовки включены дисциплины: «Здоровьевспомогательные технологии музыкального образования» и «Музыкально-психологическая антропология» (авторские курсы профессора А. В. Тороповой). Аспиранты изучают курсы «Современные исследования в области музыкальной психологии и психологии музыкального образования» или «Современные исследования в области музыкально-психологической антропологии».

Очевидно, что в российском вузе, в частности, в Московском педагогическом государственном университете, существует содержательная преемственность от уровня к уровню в освоении музыкально-психологических дисциплин. Но на обучение в магистратуре и аспирантуре поступают не только студенты, закончившие бакалаврские программы МПГУ, и если для российских студентов восполнить пробелы в знаниях для изучения соответствующих дисциплин более высокого уровня не является непреодолимой проблемой, то для обучающихся из Китая возникают сложности. Они связаны с ментализацией изучаемых феноменов, усвоением комплекса соответствующих понятий и, как следствие этого – непониманием содержания дисциплин.

Разработка и реализация кросс-культурного подхода к освоению студентами из КНР музыкально-психологических дисциплин может существенно продвинуть теорию и практику обучения в вузе иностранных обучающихся, способствовать преодолению такого рода преград в процессе получения образова-

ния. Всё вышесказанное подчёркивает актуальность темы исследования как для научного осмысления проблемы в контексте теории педагогики и психологии высшего музыкального образования, так и для оснащения процесса обучения студентов из КНР теоретико-практической моделью кросс-культурного подхода к организации музыкально-образовательного процесса в вузе.

Степень изученности проблемы

Музыкальная психология как научная дисциплина имеет более чем вековую историю в западной науке и является совсем молодой отраслью научных знаний в Китае.

Западная традиция изучения проблем музыкальной психологии уже более ста лет включает в свой предмет как проблемы музыкальных способностей в русле построения методологии общепсихологического исследования, так и сущность переживания музыки как некоего содержания в русле построения общеэстетических и музыковедческих концепций. Американский музыкальный психолог К. Сишор рассматривал музыкальную психологию как дисциплину, изучающую взаимосвязь между способностями к восприятию различных компонентов музыки и индивидуальными различиями [1]. Он считал, что музыкальная психология должна фокусироваться не только на слуховом восприятии людьми объективных и физических звуков, то есть пороговых показателей чувствительности слуха, а сосредотачиваться на *психологическом восприятии* людьми элементов музыки как целостном феномене [Там же, с. 9].

Немецкий музыковед Э. Курт, отмечая что музыкальная психология вклю-

чает психологию культуры, подчёркивал сочетание физической и метафизической сторон восприятия, а именно: «Несмотря на всё великолепие чисто фонических качеств звука и яркость вызываемых им чувственных рефлексов, только благодаря трём феноменам – энергии, пространства и материи – звук включается во внутренний мир музыки и начинает подчиняться психическим законам, превращаясь из чувственного явления в смысл, в музыкальный тон» [2, с. 26]. Линии размышлений Э. Курта – слушательские ожидания, метафорический язык, пределы памяти и роль тела в музыкальном восприятии – всё это и сегодня актуальные вопросы для учёных, работающих на пересечении теории музыки, психологии, исследований языка и других смежных дисциплин [3]. Но данные источники мало доступны для китайских студентов в силу языковых и культурно-исторических причин.

Различные контексты взглядов на становление своего предмета *музыкальной психологии* – от психоанализа до когнитивной психологии – представлены в книге профессора Вольфганга Мастнака (W. Mastnak), пишущего на разных языках, в том числе на китайском языке [4].

Для китайских студентов-музыкантов доступны, таким образом, отдельные разрозненные подходы западной науки к формированию содержания и применимости в практике знаний из данной научной области. Назвать эти сведения системными невозможно.

В России существует несколько авторских концепций музыкальной психологии как области знаний и отдельных исследовательских программ её развития, в том числе С. Н. Беляевой-Экземплярской (1923) [5], Б. М. Теплова (1947) [6], В. И. Петрушина (1994) [7],

М. С. Старчеус (2003) [8; 9], А. В. Тороповой (1999) [10] и др.

В Китае первые представления о предмете «Музыкальная психология» на китайском языке появились в книге Сяо Юэмэй «Введение в музыку» [11]. Ван Гуанци впервые провёл чёткое различие между объектами исследования в сфере психологии звука и объектами исследования в сфере музыкальной психологии [12].

Современные представления китайских учёных сходятся в том, что музыкальная психология – это молодая интегральная наука, которая опирается на теории из таких научных областей, как физиология, физика, математика, анатомия, генетика, антропология, общая психология и использует методы экспериментальной психологии для изучения и объяснения музыкального опыта людей и музыки от младенчества до взрослого возраста. Чжоу Хайхун подчёркивает, что музыкальная психология должна быть основана на собственных научных эмпирических методах, отличающихся от принятых в предыдущих исследованиях смежных наук [13]. Чжао Сунгуан в своём предисловии к «Психологии музыки» указал на то, что данная научная область обращена на множество явлений физиологического уровня слухового восприятия музыки, а также уровня человеческого культурного и социального опыта, осознания эмоционального резонанса и свободных ассоциаций с привлечением данных социологии, культурологии, антропологии и эстетики, изучить которые можно только с помощью методов новой музыкальной психологии [14]. Ло Сяопин и Хуан Хун считают, что музыкальная психология – это наука, изучающая взаимосвязь между музыкой и психологией человека, реакцией человека

на музыку и его поведением, эта область с новым научным предметом на стыке музыки, акустической физики и психологии [15, с. 479]. Цзян Цуньмэй подчёркивает важность изучения закономерностей успешной музыкальной деятельности человека [Там же].

Основная цель музыкальной психологии как науки в китайском научно-образовательном пространстве – понять и описать феномены процесса познания и понимания музыки, предсказать и управлять музыкальной деятельностью в процессе обучения. Это развивающийся предмет с открытой проблематикой, поэтому изучение дисциплины «Музыкальная психология и психология музыкального образования» в российском вузе обогащает содержание программ и для Китая, поскольку, возвращаясь на родину, китайские специалисты распространяют полученные за рубежом знания и опыт в своей стране.

Обзор подходов к научному предмету музыкальной психологии в Китае показывает разнообразие акцентов и междисциплинарность данной области знаний, её связь с педагогическим процессом. Так, в китайском юго-западном университете было подготовлено учебное издание «Психология музыкального образования» под редакцией декана института музыки, профессора, доктора психологических наук, научного руководителя направления музыкальной психологии в этом институте, руководителя отделения вокального исполнительства Чжэн Маопин [16]. Автор вводит и излагает актуальные вопросы психологии музыкального образования с позиции следующих ракурсов:

1. Когнитивные законы восприятия музыки, важные для процесса музыкального образования.

2. Эмоциональное переживание музыки в процессе музыкального образования.

3. Психология личности учителя (психологические проблемы преподавания, значимые психологические характеристики учителя музыки и его профессиональной деятельности, опирающейся на психологические законы музыкального творчества, музыкального исполнения и музыкальной эстетики).

4. Психологические правила и характеристики музыкального развития учащихся (факторы продуктивности образного мышления, проблематика индивидуальных психологических особенностей обучающихся, таких как настроения, музыкальные предпочтения и чувственно-эстетическое удовольствие в процессе музыкального образования).

В этом учебном пособии большое значение придаётся органичному сочетанию теорий психологии и обзора результатов практических исследований в области музыкального образования, разбираются исследовательские методы, включающие качественный и количественный анализ получаемых данных.

В России также существует очевидная связь *музыкальной психологии* как науки и *психологии музыкального образования* как прикладной области знания в музыкально-педагогическом образовании. Она отражена в образовательных и учебных программах педагогических вузов, в частности в образовательных программах магистратуры «Педагогика и психология музыкального образования», «Современные технологии музыкального образования и музыкотерапии», дисциплине уровня бакалавриата «Музыкальная психология и психология музыкального образования».

В последние годы на первый план в научных и прикладных аспектах педагогики и психологии в сфере практического применения существующих знаний выходит проблема кросс-культурных сопоставлений особенностей восприятия, понимания и интерпретации как произведений искусства, так и научных понятий, путей и критериев анализа психологических явлений. Сам феномен «кросскультурность» (поликультурность, мультикультурность) становится предметом научного изучения и одним из ключевых качеств как процесса обучения, так и личности педагога XXI века, что отражается в категории *кросскультурная грамотность* или *компетентность* (cross-cultural competence (Р. Ханви) [17]).

По мере интенсивного роста взаимодействия в сфере образования между двумя странами – Россией и Китаем – и происходящих изменений в самих формах обучения с нарастанием цифровизации образования вновь возникающие проблемы сочетания старых и новых форм музыкального обучения и воспитания видятся остро актуальными. Растёт число обучающихся в России студентов из КНР, среди них очень много желающих абитуриентов получить музыкальное образование в России – вместе с этим фактом актуализируется и проблема обучения музыкально-психологическим дисциплинам китайских студентов, так как обучающиеся из Китая имеют иной опыт в области не только интонационных основ музыкальной культуры, но и трактовок некоторых познавательных и эмоционально-волевых процессов, факторов их развития и способов воспитания.

Таким образом, можно констатировать явное противоречие между запросом науки и практики в научном обосновании особенностей освоения

содержания музыкально-психологических дисциплин в российских вузах студентами из КНР и отсутствием соответствующих исследований.

В силу этого нами была поставлена цель исследования – **разработка психолого-педагогической модели реализации кросс-культурного подхода к освоению содержания музыкально-психологических дисциплин студентами из КНР.**

Ключевые категории исследования

Кросскультурный подход к изучению феноменов изначально предполагал сравнительные исследования западных и традиционных культур, то есть сопоставление культур промышленно развитых стран с культурами племён, ведущих первобытный образ жизни (М. Мид [18]), На данном этапе в гуманитарных науках *кросс-культурность* изучается как самостоятельный феномен, то есть мета-способность воспринимать культурную вариативность мира, а в качестве методологического подхода – как способ изучения явлений и процессов с позиции более чем одной научной и культурной традиции. В этом подход противопоставляется западоцентричности или востоко-центричности (цивилизационной и образовательной этно-центричности).

Постановка исследовательских задач и развитие сотрудничества в области изучения научных оснований поликультурного музыкального образования, кросс-культурных аспектов музыкального развития и искусство-терапии могут не только продвинуть научно-образовательные контакты между Россией и Китаем, но и способствовать появлению новых интегративных технологий полезных мировой педагогике музы-

кального образования на современном этапе её развития.

Кросс-культурная компетентность проявляется в способности жить, учиться, общаться, работать и отдыхать в условиях межкультурных различий, существующих в повседневной жизни и профессиональных средах. Она основана на осознании, что разнообразие – это объективная характеристика мировой культуры и движущая сила её развития. Чаще всего, в кросс-культурную компетентность (и грамотность) сейчас включают установки, знания, умения и навыки, способствующие эффективному общению и взаимодействию с представителями других культур [17; 19].

Кросс-культурный подход как основа разработки модели освоения китайскими студентами музыкально-психологических дисциплин

В ходе теоретического и опытно-поискового исследования была выдвинута гипотеза о том, что:

Кросс-культурный подход к освоению содержания музыкально-психологических дисциплин студентами из КНР может быть эффективен при следующих условиях:

- изучения представлений и принципов организации традиционного и современного содержания музыкально-психологического знания в России и Китае;
- сравнительного анализа определений и коннотаций содержания музыкально-психологических терминов и понятий;
- выявления прикладных актуальных целей освоения содержания музыкально-психологических дисциплин студентами из КНР, мотивирующих их на изучение предмета.

Психолого-педагогическими условиями реализации модели в нашем представлении являются:

- рассмотрение всех тем по программам дисциплин с позиции кросс-культурности (по возможности);
- организация рефлексивных самонаблюдений и самоисследования студентов, сопоставление эмоциональных переживаний при знакомстве с образцами фольклора, литературы и киноискусства в контексте изучения музыкальных произведений;
- применение особых форм методического сопровождения студентов из КНР обучающимися более продвинутых ступеней образования из Китая – магистрантами и аспирантами в качестве «наставников»;
- разработка материалов для контекстного обучения по музыкально-психологическим дисциплинам из опыта работы и культуры Китая и России.

Методологической основой исследования явились концептуальные положения философии, культурологии, педагогики и психологии музыкального образования:

- философская антропология А. А. Белика [20], Р. Бенедикт [21], Г. Гачева [22];
- концепция содержания музыкально-психологической антропологии и в целом музыкально-психологической подготовки педагога-музыканта А. В. Тороповой [4; 9];
- цивилизационный подход к изучению педагогики музыкального образования Е. В. Николаевой [23];
- труды по музыкальной психологии ведущих специалистов Китая [11–16];
- концепция контекстного обучения А. А. Вербицкого [24].

Обобщение результатов проведённого теоретического анализа позволило сделать вывод о том, что кросскультурный подход необходимо реализовывать как на уровне знаний о различиях в восприятии, понимании и интерпретации музыкально-психологических феноменов и проблем, так и на уровне расширения палитры переживания произведений искусства, накопления опыта контекстного изучения феноменов российской музыкальной культуры, а также на уровне поведения в профессиональной деятельности.

На основе выявленных оснований была построена *модель кросскультурного подхода к освоению курса «Музыкальная психология»* обучающимися из КНР (рисунок 1), которая была апробирована в практической работе на факультете музыкального искусства Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета в 2018 – 2021 гг.

Мониторинг эффективности психолого-педагогической модели реализации кросс-культурного подхода к освоению содержания музыкально-психологических дисциплин студентами из КНР был направлен на фиксацию изменений по основным индикаторам качества обучения:

1. Знания о закономерностях и различиях музыкальной психологии человека.
2. Знания о проблемах и путях решения затруднений в психологии музыкального образования.
3. Отношение и самоотношение к музыкально-психологическим способам решения проблем в своём обучении.
4. Отношение и самоотношение к музыкально-психологическим способам решения проблем в обучении своих учеников.

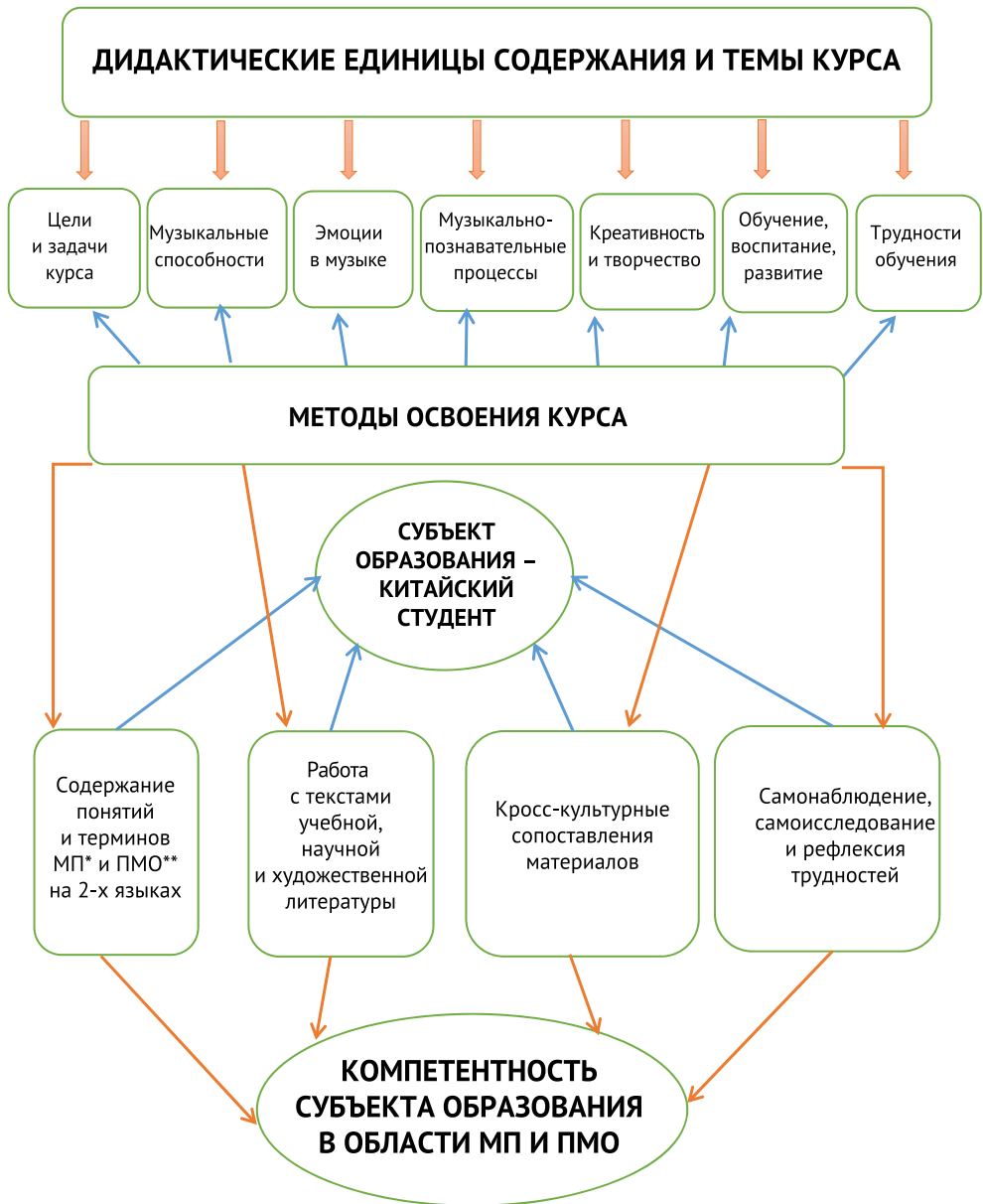


Рис. 1. Модель кросс-культурного подхода к освоению курса «Музыкальная психология»
Сокращения: * МП – музыкальная психология,
**ПМО – психология музыкального образования.

Fig. 1. Model of a cross-cultural approach to mastering the course “Musical Psychology”
Abbreviations: * MP – musical psychology,
**PMP – psychology of music education

5. Педагогические действия для преобразования своей учебной деятельности в музыкальном образовании.

6. Педагогические действия для преобразования учебной деятельности в обучении других в музыкальном образовании.

Заключение

Проведённый анализ бесед с обучающимися позволяет подтвердить наш тезис о том, что при организации процесса изучения китайскими студентами музыкально-психологических дисциплин на музыкальных факультетах вузов России целесообразно применение кросс-культурного подхода к обучению, который заключается

в рассмотрении изучаемых тем с позиции философских, научных и культурно-ориентированных представлений двух традиций – России и Китая.

Психолого-педагогическая модель кросс-культурного подхода к освоению содержания музыкально-психологических дисциплин студентами из КНР заключается в реализации методов и условий обучения по уровням: знаний о культурных различиях в переживаниях и толкованиях феноменов при взаимодействии с искусством; переживаний и их самоисследования в процессе знакомства с контекстом создания и исполнения музыкальных произведений; планирования профессиональных действий и деятельности педагога-музыканта.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Seashore C. E.* Psychology of Music. New York: Dover Publications. 1990. 426 p.
2. *Курт Э.* Тонпсихология и музыкальная психология // Номо-musicus. Альманах музыкальной психологии / ред.-сост. М. С. Старчеус. М.: Московская государственная консерватория, 2001. С. 7–54.
3. *Торопова А. В.* Интонирующая природа психики. Музыкально-психологическая антропология. Монография. М.: МПГУ, 2018. 350 с.
4. *Mastnak W.* Music Psychology in Theory and Application, Shanghai, Shanghai Conservatory of Music Press. 2014. 446 p. (На китайском языке 沃尔夫冈·马斯特纳克, 音乐心理学的理论与应用, 上海: 上海音乐学院出版社, 2014, 446页) Мастнак В. Музыкальная психология в теории и применении. Шанхай, Шанхайская консерватория музыкальной прессы. 2014 г. 446 с.
5. *Беляева-Экземплярская С. Н.* О психологии восприятия музыки. М.: Русский книжник, 1923. 115 с.
6. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей (1947). М.: Наука, 2003. 337 с.
7. *Петрушин В. И.* Музыкальная психология: учебник и практикум для среднего профессионального образования. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 380 с.
8. *Старчеус М. С.* Личность музыканта. М.: Московская государственная консерватория, 2012. 848 с.
9. *Старчеус М. С.* Слух музыканта. М.: Московская государственная консерватория, 2003. 640 с.
10. *Торопова А. В.* Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 190 с.

11. 萧友梅, 萧友梅全集, 上海, 上海音乐学院出版社, 2004年, 775页. 收录萧友梅1907年至1940年撰写出版的文学理论专著58篇/部. (Сяо Юмэй. Полное собрание сочинений Сяо Юмэй. Шанхай, Шанхайская консерватория музыкальной прессы, 2004. 775 с. // Сборник из 58 монографий по теории литературы, написанных и опубликованных Сяо Юмэй с 1907 по 1940 год.
12. 王光祈. 王光祈音乐作品选. 北京(现址): 人民音乐出版社, 1989. С. 663–666. (原发表于《中华教育界》, 1928年. 第17卷第5期. (Ван Гуанци. Избранные произведения Ван Гуанци о музыке. Пекин, Народное музыкальное издательство, 1989. С. 663–666. (Первоначально опубликовано в «Китайском образовательном кружке» 1928 г. No. 17(5)).
13. 周海宏, 音乐与其表现的世界, 北京: 中央音乐学院出版社, 2004, 281页. (Чжоу Хайхун. Мир музыки и его выражение. Пекин, Центральная консерватория музыкальной прессы, 2004. 281 с.).
14. 赵宋光 《音乐教育心理学概论》, 上海: 上海音乐出版社, 2003年. 384页 (Чжао Сунгуан. Введение в психологию музыкального образования. Шанхай, Шанхайское музыкальное издательство. 2003. 384 с.).
15. 罗小平, 黄虹 《音乐心理学》, 上海: 上海音乐学院出版社, 2008年. 479页 (Ло Сяопин, Хуан Хун. Музыкальная психология. Шанхай: Шанхайская консерватория музыкальной прессы, 2008 г. 479 с.).
16. 郑茂平, 音乐教育心理学, 北京: 北京大学出版社, 2011年, 372页. (Чжэн Маопин. Психология музыкального образования, Пекин, Издательство Пекинского университета, 2011. 372 с.).
17. Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива. Рязань: Издательство Рязанского университета, 1994. 69 с.
18. Мид М. Культура и мир детства / Сост. и предисл. И. С. Кона. М.: Наука, 1988. 429 с.
19. Chiu C. Y., Lonner W. J., Matsumoto D., & Ward C. (2013). Cross-Cultural Competence: Theory, Research, and Application. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44 (6), 843-848, DOI: 10.1177/0022022113493716.
20. Белик А. А. Культурология. Антропологические теории культур. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1998. 241 с.
21. Бенедикт Р. Хризантема и меч. Модели японской культуры. М.: Наука, 2007. 360 с.
22. Гачев Г. Д. Ментальности народов мира. М.: Алгоритм, Эксмо, 2008. 544 с.
23. 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.
24. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.

Поступила 09.06.2023; принята к публикации 27.06.2023.

Об авторах:

Ло Цун, аспирантка кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования им. Э. Б. Абдуллина Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, Москва, Российская Федерация, 119435), amorette@qq.com

Торопова Алла Владимировна, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования им. Э. Б. Абдуллина Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, Москва, Российская Федерация, 119435), доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, allatoropova@list.ru

Авторами прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Seashore C. E. *Psychology of Music*. New York: Dover Publications. 1990. 426 p.
2. Kurt E. Tonpsychologija i muzykal'naja psihologija [Tonpsychology and Musical Psychology]. *Homo-musicus. Almanac of Musical Psychology*. Editor and Compiler M. S. Starcheus. Moscow: Publishing House of Moscow State Conservatory (University) named after Tchaikovsky, 2001, pp. 7–54 (in Russian).
3. Toropova A. V. *Intoniruyushchaja priroda psikhiki. Muzykal'no-psihologicheskaya antropologiya* [The Intoning Nature of the Psyche. Musical and Psychological Anthropology]. Monograph. Moscow: MPGU, 2018. 350 p. (in Russian).
4. 沃尔夫冈·马斯特纳克, 音乐心理学的理论与应用, 上海: 上海音乐学院出版社, 2014, 446页 [Mastnak W. *Music Psychology in Theory and Application*. Shanghai: Shanghai Conservatory of Music Press. 2014. 446 p.] (in Chinese).
5. Belyaeva-Ekzemplarskaya S. N. *O psikhologii vospriyatiya muzyki* [On the Psychology of Music Perception]. Moscow: Publishing House “Russkiy knizhnik”, 1923. 115 p. (in Russian).
6. Teplov B. M. *Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostej* (1947) [The Psychology of Musical Ability (1947)]. Moscow: Publishing House “Nauka”, 2003. 337 p. (in Russian).
7. Petrushin V. I. *Muzykal'naya psihologiya* [Musical Psychology]. Textbook and Workshop for Secondary Vocational Education. 4th ed., rev. and add. Moscow: Publishing House “Yurajt”, 2023. 380 p. (in Russian).
8. Starcheus M. S. *Lichnost' muzykanta* [Musician Personality]. Moscow: Publishing House of Moscow State Conservatory (University) named after Tchaikovsky, 2012. 848 p. (in Russian).
9. Starcheus M. S. *Slukh muzykanta* [Musician's Hearing]. Moscow: Publishing House of Moscow State Conservatory (University) named after Tchaikovsky, 2003. 640 p. (in Russian).
10. Toropova A. V. *Muzykal'naya psihologiya i psikhologiya muzykal'nogo obrazovaniya* [Musical Psychology and Psychology of Musical Education]. A Textbook for Universities. 4th ed., rev. and add. Moscow: Publishing House “Yurajt”, 2023. 190 p. (in Russian).
11. 萧友梅, 萧友梅全集, 上海, 上海音乐学院出版社, 2004年, 775页. 收录萧友梅1907年至1940年撰写出版的文学理论专著58篇/部. [Xiao Yumei. *The Complete Works of Xiao Yumei*, Shanghai, Shanghai Conservatory of Music Press. 2004, 775 p. A Collection of 58 Monographs on Literary Theory Written and Published by Xiao Yumei from 1907 to 1940)] (in Chinese).
12. 王光祈. 王光祈音乐作品选. (原发表于《中华教育界》, 1928年. 第17卷第5期. [Wang Guangqi. *Wang Guangqi's Selected Works on Music*. Beijing, People's Music Publishing House 1989, pp. 663–666. (Originally published in the “Chinese Educational Circle”, 1928, no. 17 (5))] (in Chinese).

13. 周海宏, 音乐与其表现的世界, 北京: 中央音乐学院出版社, 2004, 281页. [Zhou Haihong. *The World of Music and Its Expression*. Beijing, Central Conservatory of Music Press, 2004. 281 p.] (in Chinese).
14. 上海: 上海音乐出版社, 2003年. 384页 (Zhao Songguang. *Introduction to the Psychology of Music Education*. Shanghai, Shanghai Music Publishing House. 2003. 384 p.] (in Chinese).
15. 罗小平, 黄虹 《音乐心理学》, 上海: 上海音乐学院出版社, 2008年. 479页 [Luo Xiaoping, Huang Hong. *Musical Psychology*. Shanghai: Shanghai Conservatory of Music Press. 2008. 479 p.] (in Chinese).
16. 郑茂平, 音乐教育心理学, 北京: 北京大学出版社, 2011年, 372页. [Zheng Maoping. *Psychology of Music Education*, Beijing, Peking University Press, 2011, 372 p.] (in Chinese).
17. Henvey R. *Dostizhimaya global'naya perspektiva* [Achievable Global Perspective]. Ryazan: Ryazan University Press, 1994. 69 p. (in Russian).
18. Mid M. *Kul'tura i mir detstva* [Culture and the World of Childhood]. Comp. and foreword. I. S. Kona. Moscow: State Publishing House "Nauka", 1988. 429 p. (in Russian).
19. Chiu C. Y., Lonner W. J., Matsumoto D., & Ward C. Cross-Cultural Competence: Theory, Research, and Application. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2013, 44 (6), pp. 843–848, DOI: 10.1177/0022022113493716.
20. Belik A. A. *Kul'turologiya. Antropologicheskie teorii kul'tur* [Culturology. Anthropological Theories of Cultures]. Moscow: Russian State University for the Humanities, 1998. 241 p. (in Russian).
21. Benedict R. *Khrizantema i mech. Modeli yaponskoj kul'tury* [Chrysanthemum and Sword. Models of Japanese Culture]. Moscow: Publishing House "Nauka", 2007. 360 p. (in Russian).
22. Gachev G. D. *Mental'nosti narodov mira* [Mentality of the Peoples of the World]. Moscow: Publishing House "Algorithm, Eksmo", 2008. 544 p. (in Russian).
23. Nikolaeva E. V. Traditional Musical Culture of the Peoples of the World as a Component of High School Musical and Pedagogical Education. *Vestnik kafedry UNESCO "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie" = Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Art and Education"*. 2018, no. 4(24), pp. 144–162 (in Russian).
24. Verbitsky A. A. *Novaja obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie* [New Educational Paradigm and Contextual Learning]. Monograph. Moscow: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, 1999. 75 p. (in Russian).

Submitted 09.06.2023; revised 27.06.2023.

About the authors:

Luo Cong, Post-graduate of the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin of Art Institute of Moscow Pedagogical State University (MPGU). (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation 119991), amorette@qq.com

Alla V. Toropova, Professor of the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin of Art Institute of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation 119991), Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychology, Professor, allatoropova@list.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

ИСТОКИ РОМАНТИЧЕСКОГО ИДЕАЛА Э.Т.А. ГОФМАНА: НЕРАСКРЫТАЯ ТЕМА В СОДЕРЖАНИИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. С. Кузнецова,

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
г. Калининград, Российская Федерация, 236041

Аннотация. В статье рассматривается воздействие на музыкальное творчество Э. Т. А. Гофмана атмосферы его родного города Кёнигсберга, особенностей его образования в Кёнигсбергском университете, включавшего обучение игре на музыкальных инструментах, участие в публичных концертах в Кафедральном соборе. Отмечается, что музыке придавалось большое значение в воспитании нравственных устоев молодых людей. Указывается на особенности зримых образов, характерных для Кёнигсберга, которые стимулировали творческую фантазию Гофмана. Обращается внимание на эстетические воззрения И. Канта, в том числе на эволюцию его представлений об идеале, которые оказали влияние на творчество Э. Т. А. Гофмана, его взгляды на прекрасное и возвышенное. Анализируется опера «Ундина» Гофмана, выявляется специфика претворения в ней романтического идеала и его нормативов – содержательных и формальных. Отмечается важность обращения к философскому контексту, что позволяет обнаружить неявную связь музыкального творчества Гофмана с одной из самых сложных философских идей Канта об априорности пространства и времени. Указывается на то, что выявление истоков романтизма Гофмана способствует пониманию того диалога культур, который столетиями ведётся русской и немецкой культурами.

Ключевые слова: Э. Т. А. Гофман, И. Кант, прекрасное и возвышенное, эстетический идеал, содержательные и формальные нормативы, музыкально-историческое образование, нравственное и эстетическое воспитание, становление личности.

Благодарность. Данная статья выполнена в контексте научной работы Института образования и гуманитарных наук Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта».

© Кузнецова И. С., 2023



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

Для цитирования: Кузнецова И. С. Истоки романтического идеала Э. Т. А. Гофмана: нераскрытая тема в содержании музыкально-исторического образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 2. С. 42–53. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-42-53

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-42-53

THE ORIGINS OF THE ROMANTIC IDEAL OF E. T. A. HOFFMANN: AN UNDISCLOSED TOPIC IN THE CONTENT OF MUSICAL HISTORICAL EDUCATION

Irina S. Kuznetsova,

Immanuel Kant Baltic Federal University,
Kaliningrad, Russian Federation, 236041

Abstract. The article examines the impact on the musical creativity of E. T. A. Hoffmann of the atmosphere of his native city of Königsberg, the peculiarities of his education at Königsberg University, including learning to play musical instruments, participation in public concerts in the Cathedral. It is noted that music was given great importance in the education of the moral principles of young people. Indicates the features of the Königsberg's aura which stimulated Hoffmann's fantasy. The opera "Ondine" by Hoffmann is analyzed, the specifics of the implementation of the romantic ideal in it and its norms – meaningful and formal – are revealed. The importance of referring to the philosophical context is noted, which makes it possible to discover the implicit connection between Hoffmann's musical creativity and one of the most complex philosophical ideas of Kant about the a priori nature of space and time. It is pointed out that he identification of the origins of Hoffmann's romanticism contributes to the understanding of the dialogue of cultures that has been conducted by Russian and German cultures for centuries.

Keywords: E. T. A. Hoffmann, I. Kant, beautiful and sublime, aesthetic ideal, meaningful and formal standards, musical historical education, moral and aesthetic education, personality development.

Acknowledgement. This article was designed in the context of the research for Institute of Education and the Humanities of Immanuel Kant Baltic Federal University.

For citation: Kuznetsova I. S. The Origins of the Romantic Ideal of E. T. A. Hoffmann: an Undisclosed Topic in the Content of Musical Historical Education. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = *Music Art and Education*. 2023, vol. 11, no. 2, pp. 42–53 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-42-53

Введение

Творчеству Эрнеста Теодора Амадея Гофмана посвящено большое количество публикаций. Фактически все исследователи указывают на то, что его литературное мышление отличает постоянное обращение к музыкальным образам, музыкальным ассоциациям. Для выражения настроения, указания на какие-либо эмоции писатель часто отсылает своего читателя к произведениям того или иного композитора.

В ряде работ перечисляются музыкальные произведения Э. Т. А. Гофмана. Выразительный очерк, рисующий Гофмана-музыканта, вынужденного заниматься юриспруденцией, представил Игорь Бэлза [1, с. 363–398]. Он же обратил внимание на то, что «сюжет “Ундины” – своего рода образно-смысловая предтеча “Тристана” Р. Вагнера, где “Liebe” означало “Tod” (“Liebestod”))» [2, с. 119]. Тем самым устанавливаются связи литературного романтизма с музыкой. Эта линия соотнесения образов в литературе и в романтических операх продолжена Л. Кириллиной [3, с. 60–67]. В исследовании музыкальной эстетики Гофмана, проведённом Д. В. Житомирским, появляется несколько пессимистическое утверждение: «Быть может, возрождению гофмановской музыки препятствует то обстоятельство, что мы не можем найти в ней ничего похожего на гениальную, смелую фантастику, на причудливую гротесковую подвижность мысли, которые свойственны Гофману-писателю. Сегодня она кажется нам слишком мирной, слишком традиционной, недостаточно самостоятельной» [4, с. 53–54]. Скептический тон проявляется и в статье А. Васкиевич «Кёнигсберг и романтическое движение», где романтизм Э. Т. А. Гоф-

мана рассматривается как вторичный, второстепенный, устремляющийся в сферу заурядного [5, с. 39–40]. С подобной оценкой трудно согласиться.

В то же время в литературе, посвящённой музыкальному наследию Э. Т. А. Гофмана, не удалось отыскать сообщений, размышлений об истоках его романтизма, послуживших стимулом для создания им первой в музыкальной истории романтической оперы, задавшей идеалы и нормативы романтизма в музыке, влияние которых обнаруживается в творчестве К. фон Вебера и Р. Вагнера. Такие «белые пятна» критичны для музыкально-исторического образования. Разумеется, в рамках лимитированного учебного курса невозможно уделить равное внимание каждой творческой индивидуальности, но здесь речь идёт о целой эпохе, о понимании её истоков, идейных и духовных основ.

Э. Т. А. Гофман был не только гениальным писателем, замечательным композитором, талантливым художником, но и даже весьма изобретательным инженером, не говоря уже о его компетентности как юриста. Однако, рассматривая его романтизм, необходимо прежде всего обратиться к музыке, которая всегда звучала в душе этого поразительно одарённого человека.

Городское пространство Кёнигсберга как источник художественных идей Э. Т. А. Гофмана

Как личность Э. Т. А. Гофман (1776–1822) сформировался в Кёнигсберге, с его особенной атмосферой, в годы, когда здесь зазвучала музыка В. А. Моцарта, что произошло позже, чем в других германских землях. В 1790 году юный Гофман, которого с ранних лет дядя обучал игре на фортепиано, стал брать уроки му-

зыка у Христиана Вильгельма Подбельского, игравшего большую роль в музыкальной жизни Кёнигсберга. Он был композитором, главным органистом и кантором Кафедрального собора, профессором Кёнигсбергского университета. Много лет спустя Э. Т. А. Гофман создал образ умного и доброго маэстро Абрагама Лискова в романе «Житейские воззрения кота Мурра» как воспоминание о своём учителе.

Х. В. Подбельский не только обучал юношу игре на фортепиано, а затем на органе и на других музыкальных инструментах, но и познакомил его с теорией музыки. В 1792 году Гофман поступил в Кёнигсбергский университет на юридический факультет, продолжая заниматься с замечательным органистом. Уроки длились до самой смерти музыканта, которого оплакивал весь город. Об этом факте музыкального образования Гофмана напоминает мемориальная доска в восстановленном Кафедральном соборе, ставшем культурной доминантой Калининграда.

Кёнигсбергский Кафедральный собор с 1560 года был университетским. Он и стоял рядом с Альбертиной, как называли университет, основанный герцогом Альбрехтом. В нём проходили музыкальные занятия студентов, которые были обязательными. Музыка придавалось большое значение в воспитании нравственных устоев молодых людей. По традиции европейского университетского образования её относили к математике наряду с алгеброй, геометрией, астрономией. Кроме теории в Альбертине была практика, предполагавшая игру на музыкальных инструментах, хоровые занятия. Гофман и после ухода из жизни Подбельского продолжал занятия на соборном органе, играл в оркестре. На одном из публичных концертов, которые

обучающиеся давали в Кафедральном соборе, он впервые взял в руки дирижёрскую палочку, и оркестр под его управлением сыграл «Маленькую ночную серенаду» В. А. Моцарта.

Своей уникальной атмосферой – возвышенной и прекрасной – Кафедральный собор воздействовал на всех студентов и, конечно, на юного Гофмана. После занятий на органе он спускался в главный неф собора, проходил по каменным плитам, вглядываясь в витражи, подходил к крестильной и рассматривал старинную кованую дверь, на которой были видны Адам и Ева, представленная в виде русалки. Помимо этого, в церковных интерьерах были и другие изображения дев с рыбьими хвостами. А когда Гофман покидал здание, то он проходил мимо древних стен, возле которых в те времена находилось кладбище, снесённое только в 1810 году. Надгробия с рыцарскими именами и эпитафиями, часовня у северной стены храма, воспоминания о связанных с ним легендах – всё это воздействовало на воображение молодого человека. Он поднимал голову и видел русалку на шпилье. Эти архитектурные элементы появились в 1553 году, когда собор уже перестал быть католическим. Никто не знал, почему именно русалка украшает шпиль, занимает место петушка, взлетевшего на лютеранские храмы. Об этом тоже, без сомнения, думал юный Гофман.

Проходя по Кнайпхофу (ныне остров Канта, где и сейчас стоит восстановленный Кафедральный собор), Гофман видел на зданиях, в металлическом кружеве перил, окаймлявших лестницы домов, силуэты кораблей и всё тех же русалок. Эти образы будоражили воображение, и предположение о том, что они сыграли свою роль в выборе темы оперы «Ундина», кажется естественным.

Не только русалки вносили флёр загадки в атмосферу старого города. Ещё стояли старинные ворота и башни, сохранившиеся с орденских времён, например Журавлиные ворота с изображением этой птицы – символа бдительности. Стоя возле этих ворот, вполне можно было представить бурные события прошлого, когда после «путешествий в Литву», как рыцари называли свои набеги, литовцы наносили ответный визит. Тогда молодой Гофман переносился воображением в иное пространство-время, в хронотоп рыцарских времён, если использовать понятие, введённое в литературоведение и шире – в культурологию М. М. Бахтиным [5, с. 234].

Можно не сомневаться, что особенная аура Кёнигсберга, которая позже очарует Р. Вагнера, заполнила душу Э. Т. А. Гофмана, создала своеобразный фон его композиторской деятельности, оказала влияние на нормативы музыкального романтизма.

Философия И. Канта и эстетические устремления Э. Т. А. Гофмана

46

Вторым источником музыкального романтизма Гофмана можно считать некоторые идеи И. Канта, которого к данному направлению относить не принято и нецелесообразно. Более того, можно встретить утверждения, например, в книге о Э. Т. А. Гофмане, изданной в серии «Жизнь замечательных людей», что он, хотя и учился в Кёнигсбергском университете, ни разу не посетил лекции Канта [7, с. 69]. Однако будущий автор сказки о Щелкунчике и Мышином короле с детства дружил с Теодором фон Гиппелем-младшим, а его семья была близка с великим философом. Можно предположить, что юный Гофман слышал разговоры о Канте и его произведениях и не раз сам

в них участвовал, да и лекции, по всей видимости, посещал, ведь философию объясняли были изучать все студенты.

И. Кант во времена ученичества Гофмана уже воспринимался окружающими как «великий сын старого города». К нему обращались за советом, например, по поводу установки громоотвода на кирхе, спрашивали его мнение о том, допустимы ли балы, которые устраивают студенты [8, с. 190]. Образованные жители Кёнигсберга знали трактат И. Канта «Наблюдения над чувством прекрасного и возвышенного», который при жизни автора издавался семь раз и пользовался большой популярностью. Трудно представить, что Э. Т. А. Гофман не читал этого известнейшего произведения, в котором рассматривались эстетические категории.

Итак, обратимся к трактату И. Канта «Наблюдения над чувством прекрасного и возвышенного». Определяя понятия прекрасного и возвышенного, Кант отмечает, что «в человеческой природе никогда не бывает достойных качеств, отклонения от которых не переходили бы через бесконечные оттенки в самые крайние несовершенства» [9, с. 19]. И он последовательно исключает, отбрасывает, элиминирует все оттенки прекрасного и возвышенного, которые рассматривает как несовершенства. Тем самым, философ производит действие, именуемое *идеализацией*.

И если в данном трактате не употребляется понятие идеала, то вполне ясно, что И. Кант, хотя бы на уровне интуиции, осознавал его необходимость в эстетике, в искусстве. В дальнейшем именно он первым в философии уяснил связь сущности с идеалом. Сущность проявляется через целый спектр явлений, и чтобы до неё добраться, надо последовательно их элиминировать. В результате

И. Кант сформулировал такое определение: «идеал есть представление о единичной сущности, адекватной какой-либо идее» [10, с. 236].

Если вернуться к рассуждениям И. Канта о несовершенствах, которые затемняют сущность прекрасного и возвышенного, то надо отметить, что они противостоят трактовке данных эстетических категорий самим Кантом. Иначе говоря, понимание философом категорий прекрасного и возвышенного соответствует его желанию видеть их такими, а само это желание и есть идеал.

С одной стороны, имеется «представление о прекрасном и возвышенном», с другой – целый спектр противоречащих ему несовершенств, то есть явлений, которые люди, тем не менее, склонны относить к прекрасному и возвышенному. Например, устрашающе-возвышенное приобретает причудливый характер, шутки и весёлость относятся к прекрасному, но у скучного человека они выглядят пошлыми [9, с. 19]. Сведение всех несовершенств к нулю, иными словами – идеализация, произведённая И. Кантом, приводит к «предельному представлению»: **идеалу**, содержанием которого стало **одно из явлений**, относящихся к спектру рассматриваемых эстетических категорий. Именно это явление, по мнению Канта, **совпадает с сущностью**, с тем, что соответствует его **представлению о прекрасном и возвышенном**.

Итак, прекрасное и возвышенное Кант рассматривал, как эстетический идеал. При этом каждый идеал сопровождается нормативами – содержательным и формальным. К содержательному нормативу, соответствующему данному идеалу, Кант относил благородство, готовность к самопожертвованию, достоинство, самообладание, силу духа. Формальные

нормативы: опора на принципы, всеобщность [10, с. 16–20].

В приложении к музыке содержательные нормативы отвечают на вопросы: **что** выражать, какую музыку надо сочинять? Формальные нормативы: **как** выражать, в какой форме создавать произведение.

Опера Э. Т. А. Гофмана «Ундина» как воплощение романтического идеала

Занятия музыкой привели студента Кёнигсбергского университета к убеждению в том, что именно она воплощает романтический идеал, соответствующий времени, в его понимании – современный идеал. Скульптура же, по мысли Э. Т. А. Гофмана, это искусство прошлых эпох, выражающее идеал античности. «Времени связующей нитью», соединяющей два мира – античность и современность, является поэзия, она – своего рода срединный элемент, мостик между мирами. И вот в этой триаде – скульптура, поэзия, музыка – происходит восхождение духа. Именно музыка – высшее искусство, она «говорит языком царства духов». «Эти звуки, как благодатные духи осенили меня, и каждый из них говорит: Подними голову, угнетённый! Иди с нами в далёкую страну, где скорбь не наносит кровавых ран, но грудь, точно в высшем восторге, наполняется невыразимым томлением», – писал Э. Т. А. Гофман [11, с. 67]. В этих строках явно присутствует его мечта о романтическом идеале, который диктует стремление к свободе, желание уйти от повседневности, от обычных забот в прекрасный мир музыки.

А вот ещё одно высказывание: «С тех пор, как я пишу музыку, мне удаётся забывать все свои заботы, весь мир. Потому что тот мир, который возникает из тысячи

звучок в моей комнате, под моими пальцами, несовместим ни с чем, что находится за его пределами» [12, с. 88]. Своим сознанием молодой литератор и композитор строит мир, который для него реален, и живёт в этом пространстве-времени.

Отсюда при создании оперы «Ундина» возникнет первый содержательный норматив: **сюжет произведения должен быть свободным от банальной повседневности, несовместимым с тем, что находится за его пределами.**

Эту же мысль Гофман провёл и в своей рецензии на Пятую симфонию Бетховена. Утверждая, что музыка – самое романтическое из всех искусств, он поясняет свою мысль: «Музыка раскрывает пред человеком неведомое царство; мир, не имеющий ничего общего с чувственным миром, окружающим нас, – здесь человек отбрасывает конкретные чувства, чтобы отдаться невыразимому» [13, с. 27].

Если не принимать окружавшую Гофмана современность с её бездеятельностью, с засильем филистеров – обывателей с весьма ограниченным кругозором, с мелкими интересами, то, по мнению композитора, взор должен обратиться к сильным страстям средних веков, о которых ему напоминал облик родного города Кёнигсберга.

Для понимания дальнейшего стоит коротко сказать о сюжете оперы. *Русалка Ундина, приёмная дочь рыбака и его жены, потерявших свою дочь, мечтает обрести человеческую душу. Она полюбила рыцаря Хульдбранда, и он её тоже. Это и есть условие обретения души: любовь смертного человека. Перед венчанием она признаётся и рыцарю, и священнику, что она русалка. Не только рыцарь, но и священник покорён её правдивостью, её красотой, в том числе и душевной, поэтому патер обвенчал их. А в замке ры-*

царя встречают герцог, герцогиня и их приёмная дочь Бертальда. Ундина сообщает, что эта девушка истинная дочь рыбака, но Бертальда, несмотря на доказательства, представленные её настоящими родителями, не желает из дворянки превратиться в простолюдинку. Ундина ошеломлена тем, что душа человеческая может быть столь несправедливой и злобной. Её дядя дух вод, водной стихии Кюлеборн вмешивается и забирает с собой Ундину, а рыцарю всё происшедшее кажется сном, и он готов жениться на Бертальде. Появившийся священник напоминает об Ундине, но тщетно. В замке Хульдбранда готовятся к свадьбе, по требованию Бертальды разбивают плиту, замурававшую источник. Родник бьёт из-под земли, и появляется Ундина. Хульдбранд бросается к ней и, несмотря на предостережения, целует Ундину. Сверкает молния, и он погибает. Священник Хальман произносит: «Ему, о тише, тише, Господня сила свыше смерть от любви дала» [14, с. 298]. Завершающий оперу хор провозглашает прощение рыцарю за любовь к русалке и отпускает его к духам водной стихии для вечного блаженства с Ундиной [Там же, с. 299].

Итак, содержательный норматив, требующий экзотичности сюжета, уводящего от скучной реальности, сюжета, наполненного духом рыцарства, таинственности средневековья, определяет содержание оперы «Ундина». Экзотичность произведения придают фигуры русалки Ундины и её дяди – духа воды Кюлеборна, появление таинственных волн и туманов, которые оберегают Ундину. Средневековье воплощается в рыцаре Хульдбранде, в волнующей атмосфере его замка.

Стремление к свободе как атрибут романтического идеала предполагает движение и борьбу. Именно **движение**

и борьба – второй содержательный норматив, утверждаемый в музыке романтической оперы. Буря, потоки воды, преграждающие рыцарю Хульдбранду путь к утёсу, на котором стоит прекрасная Ундины, огромный водопад, из которого появляется дух воды Кюлеборн, – всё это порождает впечатление движения, борьбы, преодоления, что ярко передаёт музыка внезапными модуляциями, неожиданными ритмами. Возникает созданная композитором стихия непостоянства, зыбкости. И вокальная партия Ундины драматически взволнованная, наполненная хроматизмами, тоже вызывает ассоциацию с волнообразным движением. Борьбу, конфликт ярко демонстрирует вторжение Кюлеборна: тремолирующий фон, низкий регистр, широкий диапазон, нисходящие октавные скачки, ритмическая контрастность его мелодической линии усиливают драматичность ситуации.

В опере зарождается ещё один содержательный романтический норматив, который требует **введения неопределённости, хаотичности и бесконечности**. Он заявляет о себе уже в начале оперы, когда рыцарь и рыбак заняты поисками Ундины.

Поскольку прекрасное и возвышенное с необходимостью присутствуют в опере Э. Гофмана, то соответствующие кантовскому идеалу содержательные нормативы тоже появляются и вполне отчётливо фиксируются. Благородство Ундины противостоит чванству и эгоизму Бертальды, считающей несчастьем оказаться дочерью рыбака, утратив тем самым принадлежность к дворянству. Готовность к самопожертвованию проявляется в запрете открывать источник, что обрекает главную героиню на вечную разлуку с любимым. Однако она накладывает этот запрет, потому что не хочет разрушить жизнь другой девушки. Самопожертво-

вание присутствует и в заключительной сцене оперы, когда стремившаяся обладать человеческой душой и человеческой жизнью русалка отрывается от своих желаний и погружается с рыцарем в морские глубины.

Итак, в этой опере Э. Т. А. Гофманом были впервые реализованы присущие романтической музыке содержательные нормативы, требующие экзотичности, фантастичности сюжетов, а также движения, борьбы, хаотичности, бесконечности.

Что касается формальных нормативов, то они были определены следующим образом: во-первых, наличие **сложной системы переходов от одного настроения к другому**. Так, в арии Ундины, которая звучит после того, как она прибывает в замок Хульдбранда, сначала преобладают виртуозность и динамичность, связанные с выражением, восторга любви. Но постепенно музыка становится статичной, в неё проникает тревога и появляется ощущение скованности холодом. В обрамляющем арию лейтмотиве можно услышать смятение, *solo* гобоя ассоциируется с ситуацией одиночества. И это позволяет выразить конфликтность, предполагаемую содержательным нормативом: радости прибытия в замок, восторгу любви резко противоречат настроения тревоги и отчуждённости. Лейтмотив, окаймляющий арию Ундины, отзвуками проникает в её основные разделы, подчёркивая тонкость и хрупкость переживаний героини.

Во-вторых, движение и борьба передаются в музыке **как предчувствие чего-то преходящего, ускользающего, вызывающего ностальгическое чувство по быстро текущему, исчезающему времени**. Таков второй формальный норматив. Этот норматив управляет арией Ундины в четвёртой сцене первого акта,

в которой она признаётся рыцарю, что она русалка. Его можно обнаружить и в ключительном хоре оперы.

Наконец, третий формальный норматив допускает большое разнообразие гармонических вариаций. И если вспомнить о формальных нормативах, присущих прекрасному и возвышенному, то надо назвать **всеобщность**. Этот норматив особенно ярко проявился в первом действии оперы, которое представляет собой грандиозный ансамбль. Здесь множество персонажей со своими вокальными характеристиками, музыка указывает на эмоциональное состояние героя и на его поведенческие константы. Музыкальные портреты психологически индивидуальны, но соединяются в единую картину, в которой различаются настроения каждого действующего лица и в то же время присутствует цельность, всеобщность, провозглашённая кантовским пониманием идеала прекрасного и возвышенного и его нормативом.

И ещё одну особенность романтизма Гофмана необходимо отметить. Он не реконструирует рыцарский хронотоп. В рыцарских романах время подчиняется случаю, вмешательству судьбы, богов. В опере Гофмана свой свободный выбор делает сама Ундина, причём не один раз. Она накладывает запрет на открытие источника, делая выбор, который является актом самопожертвования, она отказывается от своих мечтаний прожить счастливую человеческую жизнь, чтобы за гранью жизни быть с Хульдбрандом. И он проявляет себя свободным человеком – делает свой выбор, несмотря на предостережение о неизбежной гибели. Можно сказать, что **Гофман реализует, делает видимой и слышимой ещё одну важнейшую идею И. Канта, согласно которой пространство и время – единственные априорные условия**

созерцания [15, с. 143], определяющие активность субъекта познания. Кант показал, что объект научного познания не дан субъекту «в готовом виде», что он в существенной мере создаётся субъектом. Так вот, Гофман не воспроизводит средневековый хронотоп, он создаёт его. Его опера не выражает отношения композитора к седьмым временам средневековья. Он построил реальность, соответствующую своим желаниям, своим представлениям о должном, о самоотверженной, бескорыстной, бесконечной любви, и тем самым реализовал свой идеал.

Заключение

«Ундину» по праву считают первой романтической оперой, ибо именно Э. Т. А. Гофман, полагая, что музыка представляет собой романтическое искусство, выдвинул его идеал и соответствующие нормативы. Влияние музыкальных открытий Гофмана вполне прослеживается в операх К. Вебера и Р. Вагнера. Возможно, воздействие оперы «Ундина» на музыкальное искусство могло бы быть более значительным, если бы её театральная судьба сложилась удачнее. Возрождение интереса к романтической опере Э. Т. А. Гофмана «Ундина», осуществление ряда постановок, прежде всего в Германии, внушают надежду, что она станет интересной современным людям.

В Калининграде (бывшем Кёнигсберге) музыка Э. Т. А. Гофмана звучит нередко, её обязательно исполняют в январе, поскольку 24 января 1776 года он пришёл в мир в этом городе. Музыкальная школа Ленинградского района Калининграда носит его имя. Но в других городах нашей страны о Гофмане-композиторе знают мало, поскольку

в курсе истории музыки, который преподаётся в музыкальных учебных заведениях, о нём упоминается далеко не настолько развёрнуто, как это необходимо для формирования представлений о вкладе автора «Ундины» в основы художественно-эстетических устремлений эпохи. И это при том, что воздействие первой романтической оперы на музыкальную культуру не только Германии, но и России оказалось весьма существенным, романтический идеал, воплощённый в музыке Э. Т. А. Гофманом, стал путеводной звездой для композиторов и исполнителей.

Кроме того, в настоящее время, когда вместо научной фантастики молодёжь увлекается фэнтези со всеми средневековыми атрибутами, обращение к возвышенному и прекрасному в ро-

мантической музыке Гофмана может заместить, вытеснить то негативное, что несёт массовая культура в «одеждах» фэнтези. А это необходимо для становления личности, воспитания детей для будущего, лучшего состояния человечества, как писал И. Кант в своей «Педагогике» [16, с. 451–452].

Важно отметить также, что в музыкально-историческом образовании без понимания общекультурного и философского контекста трудно осмыслить возникновение романтизма как проявление исторической закономерности, равно как и сущность самого романтизма, в том числе в творчестве немецких композиторов следующих поколений. Это требуется и для понимания того диалога культур, который столетиями ведётся русской и немецкой культурами.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Бэлза И.* Чудный гений. URL: https://bookscafe.net/read/belza_igor-chudnyy_geniy-54431.html#p1 (дата обращения: 17.01.2023).
2. *Бэлза И.* Исторические судьбы романтизма и музыка. М.: Музыка, 1985. 255 с.
3. *Кириллина Л.* Русалки и призраки в музыкальном театре XIX века // Музыкальная академия. 1995, № 1(651). С. 60–67.
4. *Житомирский Д. В.* Музыкальная эстетика Гофмана // Избранные статьи. М.: Музыка, 1981. С. 14–77.
5. *Васкиневич А.* Кёнигсберг и романтическое движение. Балтийский филологический курьер. 2005. № 5. С. 34–44.
6. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975. 504 с.
7. *Сафрански Р.* Гофман / пер. с нем., вступ. ст. и примеч. В. Д. Балакина. (Серия «Жизнь замечательных людей»). М.: Молодая гвардия, 2005. 380 с.
8. *Selle G.* Geschichte der Albertus Universität zu Königsberg in Preussen. Königsberg (Pr): Kanter Verlag. 1944. 384 p.
9. *Кант И.* Избранное. В 3-х т. Т. 1. О воспитании разума. Калининград: Книжное издательство, 1995. 248 с.
10. *Кант И.* Сочинения в 6 томах. Т. 5. Сочинения по эстетике. М.: Мысль, 1966. 564 с.
11. *Гофман Э. Т. А.* Собрание сочинений. В 6 т. Т. 1: Фантазии в манере Калло; Принцесса Бланда; Необыкновенные страдания директора театра / коммент. Г. Шевченко. М.: Художественная литература, 1991. 487 с.

12. Гофман Э. Т. А. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 5: Житейские воззрения кота Мурра; Повелитель блох / коммент. А. Ботниковой, И. Лаврентьевой. М.: Художественная литература, 1997. 508 с.
13. Гофман Э. Т. А. Избранные произведения в 3 т. / пер. с нем., вступит. статья и примеч. И. Миримского. грав. Е. Бургункера и др. Т. 3. Крейсериана. Житейские воззрения Кота Мурра. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1962. 518 с.
14. Фридрих де ла Мотт Фуке. Ундина. Волшебная опера в 3 актах (либретто, перевод Е. Ланда; стихи в переводе В. Дымшица). С. 223–299 // Фридрих де ла Мотт Фуке. Ундина [пер. с нем. Н. А. Жирмунской]; изд. подгот. С. Р. Брахман и др. (Серия «Литературные памятники»). М.: Наука, 1990. 560 с.
15. Кант И. Сочинения в 6 томах / под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. Т. 3. Критика чистого разума. М.: Мысль, 1964. 799 с.
16. Кант И. Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. 709 с.

Поступила 10.02.2023; принята к публикации 26.06.2023.

Об авторе:

Кузнецова Ирина Сергеевна, профессор Института образования и гуманитарных наук Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» (улица А. Невского, 14, Калининград, Российская Федерация, 236041), доктор философских наук, профессор, i_s_k@inbox.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

52

1. Belza I. *Chudnyj genij* [Wonderful Genius]. Available at: https://bookscafe.net/read/belza_igor-chudnyy_geniy-54431.html#p1 (accessed: 04.01.2023) (in Russian).
2. Belza I. *Istoricheskie sud'by romantizma i muzyka* [Historical Fate of Romanticism and Music]. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1985. 255 p. (in Russian).
3. Kirillina L. Rusalki i prizraki v muzykal'nom teatre XIX veka [Mermaids and Ghosts in the 19th Century Musical Theater]. *Muzykal'naya akademiya* [Musical Academy]. 1995, no. 1(651), pp. 60–67 (in Russian).
4. Zhitomirsky D. V. *Muzykal'naya estetika Hoffmana* [Musical Aesthetics of Hoffmann]. Selected Articles. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1981, pp. 14–77 (in Russian).
5. Vaskinevich A. Kyonigsberg i romanticheskoe dvizhenie [Koenigsberg and the Romantic Movement]. *Baltijskij filologicheskij kur'er* [Baltic Philological Courier]. 2005, no. 5, pp. 34–44 (in Russian).
6. Bakhtin M. M. *Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznykh let.* [Questions of Literature and Aesthetics. Researches of Different Years]. Moscow: State Publishing House “Khudozhestvennaya literatura”, 1975. 504 p. (in Russian).
7. Safransky R. *Hoffman*. Translated from German, Intro and Note by V. D. Balakin. (Series “Life of Remarkable People”). 2005. [Moscow: State Publishing House “Molodaya Gvardiya”, 2005. 380 p. (in Russian).

8. Selle G. *Geschichte der Albertus Universität zu Königsberg in Preussen*. Königsberg (Pr): Kanter Verlag, 1944. 384 p. (in German).
9. Kant I. *Selected. In 3 Volumes. Volume 1. On the Education of the Mind*. Kaliningrad: Book Publishing House, 1995. 248 p. (in Russian).
10. Kant I. *Works in 6 Volumes. Volume 5. Essays on Aesthetics*. Moscow: State Publishing House "Mysl", 1966. 564 p. (in Russian).
11. Hoffman E. T. A. *Collected Works. In 6 Vols. Vol. 1: Fantasies in the Manner of Callot; Princess Blandina; Unusual Suffering of the Theater Director*. Comments by G. Shevchenko. Moscow: State Publishing House "Khudozhestvennaya literatura", 1991. 487 p. (in Russian).
12. Hoffman E. T. A. *Collected Works. In 6 vols. Vol. 5: The Life and Opinions of the Tomcat Murr; The Lord of Fleas*. Comments by A. Botnikova, I. Lavrenteva. Moscow: State Publishing House "Khudozhestvennaya literatura", 1997. 508 p. (in Russian).
13. Hoffman E. T. A. *Selected Works in 3 volumes*. Translation from German, introductory article and notes by I. Mirimsky. engravings by E. Burgunker and others. Volume 3. Kreisleriana. The Life and Opinions of the Tomcat Murr. Moscow: State Publishing House "Khudozhestvennaya literatura", 1962. 518 p. (in Russian).
14. Friedrich de la Motte Fouquet. *Ondine. Magic opera in 3 acts* (libretto, translation by E. Land; lyrics translated by V. Dymshits), pp. 223–299. In: Friedrich de la Motte Fouquet. *Ondine* [trans. from the German N. A. Zhirmunskaya]; ed. prepared S. R. Brahman and others (Series "Literary Monuments"). Moscow: State Publishing House "Nauka", 1990, 560 p. (in Russian).
15. Kant I. *Works in 6 volumes*. Under the general ed. V. F. Asmus, A. V. Gulyga, T. I. Oizerman. Volume 3. Critique of Pure Reason. Moscow: State Publishing House "Mysl", 1964. 799 p. (in Russian)
16. Kant I. *Traktaty i pis'ma* [Treatises and Letters]. Moscow: State Publishing House "Nauka", 1980. 709 p. (in Russian).

Submitted 10.02.2023; revised 26.06.2023.

About the author:

Irina S. Kuznetsova, Professor of Institute of Education and the Humanities of Immanuel Kant Baltic Federal University (A. Nevsky Street, 14, Kaliningrad, Russian Federation, 236041), Doctor of Philosophy, Professor, i_s_k@inbox.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ И ОБРАЗОВАНИИ

П. А. Мичков,

Новосибирская государственная консерватория имени М. И. Глинки,
Новосибирск, Россия, 630099

Аннотация. В настоящей работе представлены новые формы синтеза цифровых технологий и музыкального искусства. Рассмотрены общие принципы технологий дополненной и виртуальной реальности (Augmented Reality AR и Virtual Reality VR). Приведены результаты исследования процессов эволюции мультимедиа среды, нашедшие своё выражение в различных сценариях ведения образовательного процесса и возникновении форм презентации музыкальных произведений, открывающих новые грани в академических музыкальных жанрах. Дистанционный формат обучения, научной коммуникации и развития культурного кругозора стал нормой новой реальности, вызвав к жизни явления, возникшие под влиянием этого процесса. Специальное внимание уделяется обзору вариантов включения технологий дополненной реальности в музыкальное образование на примере музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин. Дано описание опыта зарубежных коллег, использующих специальную программную среду в рамках музыкальных предметов курса общеобразовательной школы. Рассмотрены творческие эксперименты композиторов, режиссёров и медиахудожников по созданию театральных постановок, сочетающих традиционную сцену с цифровой. Особенности музыкальных произведений, сочетающих AR-технологии, представлены на примере постановки оперы «Грехопадение» композитора Р. Сагдиева (режиссёр Д. Отяковский, медиахудожник Е. Пшеничный). Автор приходит к выводам о применимости указанной технологии в рамках работы по привлечению внимания к оперному театру публики, представителями которой является подрастающее поколение, а также о вероятной трансформации жанровых форм за счёт изменения привычной среды развития жанра.

Ключевые слова: технологии дополненной реальности, AR-искусство, Р. Сагдиев, Д. Отяковский, Е. Пшеничный, цифровая опера, мультимедиа среда, информационно-коммуникационные технологии, музыкальное образование.

Благодарность. Автор выражает благодарность редакции журнала за ценные замечания и советы, данные в процессе подготовки статьи к публикации.

© Мичков П. А., 2023



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

Для цитирования: Мичков П. А. Технологии дополненной реальности в музыкальном искусстве и образовании // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 2. С. 54–65. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-54-65

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-54-65

AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES IN MUSIC ART AND EDUCATION

Pavel A. Michkov,

M. I. Glinka Novosibirsk State Conservatory,
Novosibirsk, Russia, 630099

Abstract. This paper presents new forms of synthesis of digital technologies and musical art. The general principles of augmented and virtual reality technologies are considered. The results of the study of the processes of the evolution of the multimedia environment are presented, which have found expression in various scenarios of the educational process and the emergence of forms of presentation of musical works that open up new facets in academic musical genres. The distance learning format, scientific communication and the development of cultural horizons has become the norm of the new reality, bringing to life the phenomena that arose under the influence of this process. Special attention is paid to the review of options for the inclusion of augmented reality technologies in music education on the example of music-theoretical and music-historical disciplines. The article describes the experience of foreign colleagues using a special software environment in the framework of music subjects of the general education school course. The creative experiments of composers, directors and media artists to create theatrical productions combining the traditional stage with the digital one considered. The features of musical works combining AR technologies are presented on the example of the production of “Fall into sin” of R. Sagdiyev (director D. Otyakovsky, mediaartist E. Pshenichny). The author comes to conclusions about the applicability of this technology in the framework of work to attract attention to the opera theater of the public, whose representatives are the younger generation, as well as about the likely transformation of genre forms due to changes in the usual environment of genre development.

Keywords: augmented reality technologies, AR-art, R. Sagdiyev, D. Otyakovsky, E. Pshenichny, digital opera, multimedia environment, information and communication technologies, music education.

Acknowledgement. Author expresses his gratitude to the editors of the journal for valuable comments and advice given in the process of preparing the publication.

For citation: Michkov P. A. Augmented Reality Technologies in Music Art and Education. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2023, vol. 11, no. 2, pp. 54–65. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-54-65

Введение

Теории наличия пространств, существование которых является умозрачительным и не опирается на опыт, издавна становились предметом изучения в разных областях человеческой деятельности. Эволюция компьютерной индустрии позволила говорить о наличии цифровой реальности, в которую постепенно всё более вовлекаются коммуникативные процессы общества. Социальное взаимодействие в электронной среде стало нормой деятельности: встречи, обсуждения, образование, телемедицина, сфера услуг – все эти явления частично, а иногда и полностью перенесены в сетевые удалённые контакты.

56 Наблюдаются изменения и в тех областях, которые менее адаптированы к формам выстраивания удалённой коммуникации без ущерба в плане качества для самого процесса. Примером может служить успешный опыт частных инициатив в области дистанционного музыкального образования. Оказавшись в новых условиях, где «исчезает возможность совместного исполнения на инструментах, голосового интонирования и синхронного комментирования, которые зачастую помогают обучающемуся в момент исполнения музыкального произведения» [1, с. 51], методика обучения музыке приобрела новый вектор развития.

Исследование цифровых коммуникаций в музыкальном искусстве представлено в работе А. В. Красноскулова об эволюционных вычислениях в интерактивной музыке, в которой автор приходит к выводу о том, что «эволюционное моде-

лирование также предполагает новые техники освоения музыкального пространства» [2, с. 57]. В целом же указанное направление творчества крайне редко становится предметом изучения музыковедов. Обращение исследователей к теме цифровых технологий локализовано в достаточно ограниченном научном пространстве. Представляется, что причинами этого является узкоспециализированное их применение в искусстве и малое количество примеров музыкальных произведений, созданных с применением подобных средств.

Учитывая относительную новизну такого рода технологий и практик в любых проявлениях, неудивительно, что пока общее число исследований по данной проблематике в целом значительно уступает другим направлениям. Однако здесь необходимо учитывать тот факт, что зачастую вопросы дополненной реальности рассматриваются не отдельно, а в контексте виртуальной реальности. К тому же общепринято, что дополненная реальность приоритетно трактуется как визуальное явление. Также до сих пор сильны позиции общего отношения к технологиям дополненной и виртуальной реальности как к незатейливому игровому по своей сути увлечению. Вследствие перечисленных факторов применение технологий виртуальной и дополненной реальности в музыкальном искусстве и образовании исследовано в недостаточной мере.

Типы цифровой реальности

В настоящее время цифровая реальность разделяется на два типа: AR и VR.

Указанная аббревиатура требует расшифровки. VR/AR – технологии цифровой среды, подменяющие реальное отображение мира, в котором существует человек. Основное отличие заключается в степени таких изменений: технология **VR (виртуальной реальности – Virtual Reality)** предполагает абсолютное воздействие на человека и погружение в искусственно созданное цифровое пространство, в котором восприятие органами чувств, включая слух, зрение и осязание, полностью контролируется компьютерной моделью.

Вообще понятие виртуальности очень тесно связано с органами чувств. Появившись в последней четверти XX века, термин «виртуальная реальность» первоначально использовался для обозначения мира объёмных моделей, создаваемых при помощи компьютера и передающих эффект полного в нём присутствия человека.

Технология **AR (дополненной реальности – Augmented Reality)** в свою очередь не заменяет осязаемый нами мир целиком. Она призвана дополнить его, представить либо акт вероятностного наличия предметов, невидимых глазу обычным способом, либо продемонстрировать возможности анализируемого пространства с использованием компьютерной графики. Таким образом, это сочетание реального мира с виртуальным. Дополненная реальность может восприниматься всеми органами чувств, а не только зрением, слухом, осязанием. В связи с этим логично, что первоначально сферами корреляции VR и AR стали ландшафтный дизайн, конфигурации интерьеров, изобразительное искусство, игровая индустрия, музейное дело.

Навыки и умения, которыми индивид обладает в реальном мире, оказавшись в расширенной среде применения, приобретают новые возможности с использованием таких технологий. Например,

в изобразительном искусстве виртуальная реальность позволила художникам создавать искусственные пространства и наполнять их рисованными объектами. Модельеры получили шанс увидеть в трёхмерном пространстве своё творение на модели, прежде чем оно может быть отправлено в пошив. Инженеры, конструкторы прорабатывают детали изобретений в пространстве виртуальной реальности на своеобразном прототипе до момента его реального воплощения. А работу ландшафтных дизайнеров и специалистов, занимающихся дизайном интерьеров, и вовсе сложно представить без компьютерных технологий объёмного моделирования.

Интеграция технологий цифровой реальности в музыкальное искусство

На рубеже второго и третьего десятилетий XXI века современные информационные технологии стали своего рода творческой лабораторией для новой музыкальной практики. Это и поле для экспериментов в области режиссёрского театра, и обновлённое отношение к театральной сцене и декорациям, и иное восприятие пространства театра в целом. Последнее замечание стоит раскрыть более подробно.

Поскольку технологии дополненной реальности предлагают новые, подчас фантазийные грани окружающего пространства, то сцена перестаёт быть некоторым экраном для зрителя, теряет ту невидимую разделяющую черту, которая ранее чётко позволяла дифференцировать пространство на среду музыкального действия и сферу слушательской аудитории – на источник информации и на воспринимающий её субъект. Новые формы интерактивных включений слушателя

в качестве участника сценических событий во многом явились результатом таких экспериментов. А иные принципы коммуникации стали в свою очередь способствовать развитию новых жанров современного искусства и новых разновидностей традиционных музыкальных жанров.

Каков принцип применения AR-технологий? В процессе взаимодействия органического и синтетического, настоящего и искусственного рождается новая модель, требующая отдельного изучения. В техническом плане для активации дополненной реальности нужны специальные аппаратные и программные средства. Технологии дополненной реальности делятся на несколько категорий: на основе использования специальных маркеров и без таковых, геолокационные, проекционные.

В маркерной технологии для включения дополненной реальности требуется элемент, выполняющий роль активатора – специальный маркер. Как указывает А. В. Красноскулов, маркерами «могут быть как специально подготовленные изображения (например, QR-коды), так и любые объекты, звуки» [3, с. 80]. В ином случае роль активатора выполняет географическое положение самого пользователя, отслеживаемое с помощью навигационных спутников, а соответствующие данные для формирования дополненной реальности направляются в приложение в момент нахождения устройства в значимой точке локации. В проекционной технологии дополненное изображение создаётся путём специальной проекции на физическую конструкцию и «чаще всего применяется в качестве производственных инструкций» [4].

Как сочетаются компьютерные технологии с произведением музыкального искусства в исполнительской практике? В качестве примера приведём сочинение

«Грехопадение» современного петербургского композитора Рустама Сагдиева. Написанное по мотивам рассказа Даниила Хармса «Грехопадение, или познание добра и зла», произведение получило жанровое определение самим автором как *AR-опера* или *опера дополненной реальности*. Сценическое воплощение оперы дополненной реальности осуществлено в формате полувиртуального спектакля. Медиахудожник Егор Пшеничный (выпускник Российского государственного института сценических искусств, автор более 30 работ, включая, кроме упомянутого, арт-проект дополненной реальности «Тихий город») совместно с дирижёром и режиссёром спектакля Дмитрием Отяковским создали приложение, которое формирует многослойность реальной картины мира. Данное творческое содружество не было случайным: Дмитрий Отяковский – режиссёр, приглашённый режиссёр-постановщик Мариинского театра, популяризатор произведений классического оперного искусства и современных форм их постановок. Он известен своими работами, которые изменяют представление об опере как об «архаичном» жанре, включая эксперименты в области цифрового формата её презентации.

В этой постановке маркером выступает портрет Даниила Хармса. В спектакле принимают участие 3D-персонажи в абстрактных декорациях. Оперное действие выходит за рамки театральной сцены за счёт используемого компьютерного приложения. Изменяя привычную среду развития драматургии жанра, композитор одновременно выводит музыкальное представление в сферу эксперимента: искажаются привычные для жанра понятия пространства и времени, единства действия. Выходит на новый уровень понимание зрелищности как одного из осново-

полагающих художественных принципов театра, а игра с вещью из актёрской среды становится элементом зрительской аудитории.

Музыка в «Грехопадении» исполняется на акустических музыкальных инструментах, вокальная сторона сценических номеров также не подвержена трансформациям, присущим электронной среде обработки звука. Таким образом, композиция, объединяющая традиционные элементы жанра со сферой цифровой программной разработки, обладает функцией звена между известным и открываемым, традиционным и новаторским, однозначным и спорным. В связи с этим трудно согласиться с мнением исследователей, в соответствии с которым современные информационные технологии «заслонили собой все значения и смысл существования самого искусства» [5, с. 17]. Скорее эти средства создали новые формы для развития жанра и актуальные форматы их творческой презентации и распространения.

По сути, явления, открытые при помощи AR-технологий, предложили новые грани иммерсивного спектакля. Знакомство с жанром и восприятие музыкального произведения переносятся в сферу своеобразного квеста. Так, за счёт определённой геймификации выстраивается ещё одна связующая нить к новой публике – поколению, реализующему себя в том числе через цифровую среду. И в этом случае, «когда зритель не знаком с философией Жана Бодрийера или Вальтера Беньямина, он может получить удовольствие от оперы на поверхностных уровнях, например, зрительном и слуховом» [6, с. 92].

В этом плане отметим ещё один пример музыкального произведения дополненной реальности, написанного в жанре оперы. В 2022 году в Театре имени Ната-

лии Сац состоялась премьера AR-оперы «Любовь к трём цукербринам». Опера является первой частью задуманной футуристической трилогии по мотивам романа Виктора Пелевина, который с разных сторон рассматривает тему болезненного столкновения человеческого сознания и искусственного разума. Слово «цукербрин» составлено из имён создателей крупнейшей соцсети (Марк Цукерберг) и поисковой машины Google (Сергей Брин). «*Мир цукербринов – это мир будущего, который целиком погружён в соцсети, но как бы в варианте виртуальной вселенной, где человек перестаёт существовать как человек. Такая жёсткая сатира и на сегодня, и на предполагаемое завтра. Мы уже много лет живём наполовину, а, может, и на две трети в виртуальном пространстве, в мире социальных сетей, и всё больше зависим от них, при этом даже не успевая осознать степень этой зависимости*» [7]. В спектакле сочетаются живой театр и современные компьютерные и визуальные системы: технологии добавленной (AR) и виртуальной (VR) реальности и динамические голограммы. Перед входом в зал каждый зритель получает планшет, чтобы принимать участие в действии. Планшет как проводник в мир современного театра, как вспомогательный, а подчас неотъемлемый инструмент для публики эпохи метамодерна. В связи с этим оказывается уместным высказывание Н. Хрущёвой относительно субъекта этой эпохи: «Если субъектом модерна выступал *невротик*, а субъектом постмодерна – *шизофреник*, то субъектом метамодерна становится *аутист*: его связи с внешним миром протекают в основном внутри его собственной цифровой реальности» [8, с. 129].

Сам музыкальный руководитель спектакля указывает, что «на территории

музыкального театра эти опыты будут одними из первых – и даже в принципе первыми в своём роде. В результате такого уникального эксперимента возникнет новая театральная вселенная, где разные виды искусства – театр, литература, музыка – в сочетании друг с другом, новейшими технологиями, последними достижениями науки и IT-сектора дадут некий магический четвёртый результат, в котором и содержатся ответы на важнейшие вопросы современности» [9].

Неудивительно, что спектакль был представлен именно на сцене Театра имени Наталии Ильиничны Сац, профессиональном музыкальном театре для детей и юношества, ориентированном на подрастающее поколение.

Музыкальное образование и технологии цифровой реальности

Направление музыкального образования, в котором широко применяются достижения в сфере информационно-коммуникационных технологий, в конечном счёте служит задаче воспитания всесторонне развитой личности. И в этом плане сама идея включения компьютерной среды созвучна цели – «сформировать готовность обучающегося к профессиональному совершенствованию в условиях информационно насыщенного общества» [10, с. 165].

Сегодня технологии дополненной реальности и виртуального пространства постепенно проявляют себя не только в музыкальном искусстве, но и в образовании. Ранее прерогативой этих средств в основном являлись жанры массовой музыкальной культуры, начальный этап знакомства с музыкальными инструментами и игровая музыкальная комбинаторика. Например, подобными проектами являются различные варианты полувирту-

альных игр, где можно составить композицию, используя набор заданных паттернов (приложение GT Game, в котором паттерны представлены в виде игровых карт с заданным ритмическим или мелодическим фрагментом), приложения, погружающие человека в пространство виртуальной реальности, в котором происходит визуальное и аудиальное знакомство с музыкальными инструментами, их конструктивными особенностями и приёмами звукоизвлечения (VR приложение MuseED, позволяющее играть на различных музыкальных и шумовых инструментах – фортепиано, ударные, калimba, банджи, ксилофон).

Согласно исследованию зарубежных авторов из группы New Media Center [11], дополненная реальность имеет несколько возможностей для преобразования образовательной среды, таких как развитие инновационных подходов, технологий обучения, в том числе организации форм подачи материала. В то же время методика, предполагающая использование технологии дополненной реальности, способствует решению вопроса полимодальности восприятия, выраженного в том числе «в активизации не только традиционного аудиального, но и визуального, и кинестетического каналов» [12, с. 35].

Отдельным направлением является начальный этап музыкального образования, в котором высока роль акцентирования внимания и культивирования интереса на первых занятиях музыкой. Одним из приёмов интерактивной педагогики является вовлечение в учебный процесс различных медиатехнологий, приводящих в итоге к открытию новых форм знакомства с музыкальным языком.

Исследователи из Университета Некметтина Эрбакана (Necmettin Erbakan University), анализируя эксперимент

по включению технологий дополненной реальности в педагогическую практику на музыкальных занятиях в рамках дисциплин общеобразовательной школы, приходят к выводу о более эффективной «тренировке когнитивной активности, мышечной памяти и самоконтроля» [13, с. 48].

Понятия «дополненной» и «виртуальной» реальности пока редко применимы в контексте музыкального обучения в системе среднего профессионального и высшего образования, но можно отметить отдельные попытки определить их место в этом процессе. Так, М. В. Карасева предлагает понимать дополненную реальность как «частичное использование медиаресурсов, тем или иным способом соединяемых с живым музыкальным исполнением» [14, с. 173]. Автор приводит ряд практических приёмов, применимых, на наш взгляд, на наиболее благодатной для включения интерактивных технологий в образовательную практику дисциплине «Сольфеджио». Поскольку, наряду с пением, сольфеджио – это во многом тренировка слуха, голосового аппарата, ощущения метра, чувства ритма, «в процессе становления какого-либо слухового навыка часто бывают необходимыми такие модификации звуковоспроизведения, как изменение темпа (без изменения высоты звука), звуковысотное транспонирование (принудительное изменение высоты звука при воспроизведении), закольцовывание музыкального фрагмента для циклического его повторения (в частности, при записи диктанта)» [Там же, с. 174].

В зарубежной практике музыкального образования обнаруживаются примеры включения технологий дополненной реальности при изучении музыкально-театральных жанров. Так, исследователи из Shenyang Normal University провели

эксперимент с анализом целевой аудиторией студентов, изучающих оперное искусство. На занятиях использовался функционал VR-приложения Huangmei Opera, позволяющего воспроизводить фрагменты изучаемых оперных сцен непосредственно в режиме виртуального присутствия студента на спектакле [15, с. 10].

Заключение

Сегодня мы наблюдаем внедрение технологий дополненной реальности и в исполнительском искусстве, в классических музыкальных жанрах, заполнение цифровым пространством академических театральных сцен и концертных площадок филармоний. Можно указать на то, что изменившиеся запросы публики, новые форматы коммуникации в системе «автор – исполнитель – слушатель» потребовали новых форм трансляции музыкальных событий. А те, в свою очередь, образовали неисследованные лакуны, своеобразные «белые пятна» для музыкальной науки. В этом плане отметим верное замечание Т. В. Франтовой: «Может быть, главное “белое пятно” – новая “среда обитания” музыки, ведь сама музыка обрела цифровой формат, существующий в киберпространстве» [16, с. 101].

Новый вектор в развитии информационно-коммуникационных технологий в музыкальном искусстве и образовании в виде приёмов включения приложений дополненной реальности в методику преподавания музыкально-теоретических дисциплин, а также музыкальных произведений, возникших на стыке направлений технологии и искусства открывает не только перспективы реализации современных форм коммуникации и активизации внимания, но и новые горизонты

исследований. Приводя в пример театральные постановки как жанр синкретический, в котором технологии дополненной реальности ярче всего определяют возможность своей реализации, обнаруживаем новую парадигму отношений театра и публики. Неслучайно и опыт зарубежных исследователей, направленный на изучение дидактической составляющей в вопросах использования технологий дополненной реальности, опирается на изучение истории театра в рамках школьных дисциплин. В определённой мере такие средства можно признать насущно необходимыми в курсах музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин, а также их применения в процессе знакомства

обучающихся с музыкальным инструментарием.

В качестве резюме отметим, что результатом включения технологий дополненной и виртуальной реальности в музыкальное образование является формирование нового педагогического инструментария, направленного на реализацию в методике преподавания музыки новейших достижений в сфере цифровых технологий. Обращение к ним в содержании музыкально-теоретического и музыкально-исторического образования предполагает дальнейшее многоаспектное изучение возможностей такого инструментария в технологическом, композиционном, философско-эстетическом и мировоззренческом аспектах.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Панкова А. А. Дистанционное музыкальное образование: проблемы, решения и перспективы // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции 16 марта – 7 апреля 2021 года / Институт информационных технологий и технологического образования РГПУ имени А. И. Герцена. СПб.: Астерион, 2021. С. 48–53.
2. Красноскулов А. В. Эволюционные вычисления в интерактивной музыке // Вестник музыкальной науки. 2016. № 2 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsionnyevychisleniya-v-interaktivnoy-muzyke> (дата обращения: 08.11.2022).
3. Красноскулов А. В. Музыка и дополненная реальность: на пути к будущему // Южно-Российский музыкальный альманах. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzyka-i-dopolnennaya-realnost-na-puti-k-buduschemu> (дата обращения: 08.11.2022).
4. Clement K. Using Augmented Reality in Classical Music // Arts Management & Technology Laboratory. 2021. URL: <https://amt-lab.org/blog/2021/8/using-augmented-reality-in-classical-music> (дата обращения: 16.01.2023).
5. Чалабаева Ж. Т. Contemporary art в странах СНГ в XXI веке // Вестник науки. 2019. № 3 (12). С. 17–21.
6. Безменов В. С. Digital-опера: проблемы и перспективы развития жанра // Южно-Российский музыкальный альманах. 2022. № 1 (46). С. 91–98. DOI: 10.52469/20764766_2022_01_91. – EDN JRVVLO.
7. Лилеев Д. «Любовь к трём цукербринам»: премьера оперы по роману Пелевина (29 июня, Театр Сац) // Музыкальное обозрение. URL: <https://muzobozrenie.ru/ljubov-k-trem-cukerbrinam-premera-opery-po-romanu-pelevina-28-i-29-ijunya-teatr-sac/> (дата обращения: 17.01.2023).

8. Хрущева Н. А. Метамоdern в музыке и вокруг неё. М.: РИПОЛ классик, 2020. 303 с.
9. Московский государственный академический детский музыкальный театр имени Н. И. Сац [официальный сайт]. URL: <https://teatr-sats.ru/любовь-к-трем-цукербринам> (дата обращения: 17.01.2023).
10. Мoiseев Е. О. Электронные образовательные ресурсы как педагогический инструментарий в процессе обучения эстраднему пению // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2020. Т. 8. № 2. С. 161–176. DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-2-161-176.
11. Johnson L., Adams Becker S., Estrada V., Freeman A. NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. 55 p. ISBN 978-0-9914828-5-6 URL: <https://www.learntechlib.org/d/147472> (дата обращения: 17.01.2023).
12. Горбунова И. Б., Плотников К. Ю. Музыкально-компьютерные технологии в образовании как инструмент реализации полимодальности музыкального восприятия // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2020. Т. 8. № 1. С. 25–40. DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-1-25-40.
13. Guclu H., Kocer S., & Dundar O. Application of Augmented Reality in Music Education // The Eurasia Proceedings of Science, Technology, Engineering & Mathematics (EPSTEM), 2021. Т. 14, pp. 45–56.
14. Карасева М. В. «Дополненная реальность» в работе педагога-музыканта // Научный вестник Московской консерватории. 2016. № 2 (25). С. 140–183.
15. Франтова Т. Лаокоон и Афродита «в одном флаконе», или жизнь и смерть академического музыковедения в электронную эпоху // Южно-Российский музыкальный альманах. 2021. № 2 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/laokoon-i-afrodita-v-odnom-flakone-ili-zhizn-i-smert-akademicheskogo-muzykovedeniya-v-elektronnuyu-epohu> (дата обращения: 08.01.2023).
16. Xin Tang. Application and Design of Drama Popular Science Education Using Augmented Reality // Hindawi Scientific Programming. 2022(12): 1–12. DOI:10.1155/2022/2097909

Поступила 17.01.2023; принята к публикации 17.06.2023.

Об авторе:

Мичков Павел Александрович, проректор по научной работе и цифровому развитию, доцент кафедры теории музыки Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирская государственная консерватория имени М. И. Глинки» (Советская ул., д. 31, Новосибирск, 630099), кандидат искусствоведения, доцент, p.michkov@nsglinka.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Pankova A. A. Distantcionnoe muzykal'noe obrazovanie: problemy, resheniya i perspektivy [Distance Music Education: Problems, Solutions and Perspectives]. *Novye obrazovatel'nye strategii v sovremennom informatsionnom prostranstve* [New Educational Strategies in the Modern Information Space]. A Collection of Scientific Articles Based on the Proceedings

- of the International Scientific and Practical Conference on March 16 – April 7, 2021. Institute of Information Technologies and Technological Education of A. I. Herzen State Pedagogical University. Saint-Petersburg: Publishing House “Asterion”, 2021, pp. 48–53 (in Russian).
2. Krasnoskulov A. V. Evolyutsionnye vychisleniya v interaktivnoi muzyke [Evolutionary Calculations in Interactive Music]. *Vestnik muzykal'noi nauki* [Bulletin of Musical Science]. 2016, no. 2 (12). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsionnye-vychisleniya-v-interaktivnoy-muzyke> (accessed: 08.11.2022) (in Russian).
 3. Krasnoskulov A. V. Muzyka i dopolnennaya real'nost': na puti k budushchemu (Music and Augmented Reality: On the Way to the Future). *Yuzhno-Rossiiskii muzykal'nyi al'manakh* [South-Russian Musical Almanac]. 2018, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzyka-i-dopolnennaya-realnost-na-puti-k-budushchemu> (accessed: 08.11.2022) (in Russian).
 4. Clement K. Using Augmented Reality in Classical Music. *Arts Management & Technology Laboratory*. 2021. Available at: <https://amt-lab.org/blog/2021/8/using-augmented-reality-in-classical-music> (accessed: 16.01.2023).
 5. Chalabaeva Zh. T. Contemporary art v stranakh SNG v XXI veke [Contemporary Art in the Cis Countries in the XXI Century]. *Vestnik nauki* [Bulletin of Science], 2019, no. 3 (12), pp. 17–21 (in Russian).
 6. Bezmenov V. S. Digital-opera: problemy i perspektivy razvitiya zhanra [Digital-Opera: Problems and Development Prospects of the Genre]. *Yuzhno-Rossiiskii muzykal'nyi al'manakh* [South-Russian Musical Almanac]. 2022, no. 1(46), pp. 91–98. DOI: 10.52469/20764766_2022_01_91. EDN DJRVLO (in Russian).
 7. Lileev D. “Ljubov' k tryom cukerbrinam”: prem'era opery po romanu Pelevina (29 iyunja, Teatr Sats) [“Love for the Three Zuckerbrins”: Premiere of the Opera Based on Pelevin’s Novel (June 29, Sats Theater)]. *Muzykal'noe obozrenie* [Musical Review]. Available at: <https://muzobozrenie.ru/ljubov-k-trem-cukerbrinam-premera-opery-po-romanu-pelevina-28-i-29-ijunya-teatr-sac/> (accessed: 17.01.2023) (in Russian).
 8. Khrushcheva N. A. *Metamodern v muzyke i vokrug neyo* [Metamodern in Music and Around It]. Moscow: Group of Companies “RIPOL classic”, 2020. 303 p. (in Russian).
 9. *Moscow State Academic Children’s Musical Theater named after N. I. Sats [official website]*. Available at: <https://teatr-sats.ru/любовь-к-трём-цукербринам> (accessed: 17.01.2023) (in Russian).
 10. Moiseev E. O. Electronic Educational Resources as Pedagogical Toolkit in the Process of Teaching Pop Singing. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2020, vol. 8, no. 2, pp. 161–176 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-2-161-176.
 11. Johnson L., Adams Becker S., Estrada V., Freeman A. *NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. 55 p. ISBN 978-0-9914828-5-6. Available at: <https://www.learntechlib.org/d/147472> (accessed 17.01.2023).
 12. Gorbunova I. B., Plotnikov K. Yu. Music Computer Technologies in Education as a Tool for Implementing the Polymodality of Musical Perception. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2020, vol. 8, no. 1, pp. 25–40 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2020-8-1-25-40.
 13. Guclu H., Kocer S., & Dundar O. Application of Augmented Reality in Music Education. *The Eurasia Proceedings of Science, Technology, Engineering & Mathematics (EPSTEM)*. 2021, vol. 14, pp. 45–56.

14. Karaseva M. V. “Dopolnennaya real’nost’” v rabote pedagoga-muzykanta [Augmented Reality in Musician’s Pedagogical Activity]. *Nauchnyi vestnik Moskovskoi konservatorii* [Scientific Bulletin of the Moscow Conservatory]. 2016, no. 2 (25), pp. 140–183 (in Russian).
15. Frantova T. Laokoon i Afrodita «v odnom flakone», ili zhizn’ i smert’ akademicheskogo muzykovedeniya v elektronnyu epokhu [Laocoon and Aphrodite “Rolled into One”, or Life and Death of Academic Music Studies in the Electronic Era]. *Yuzhno-Rossiiskii muzykal’nyi al’manakh* [South-Russian Musical Almanac]. 2021, no. 2(43). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/laokoon-i-afrodita-v-odnom-flakone-ili-zhizn-i-smert-akademicheskogo-muzykovedeniya-v-elektronnyu-epokhu> (accessed: 08.01.2023) (in Russian).
16. Xin Tang. Application and Design of Drama Popular Science Education Using Augmented Reality. *Hindawi Scientific Programming*. 2022(12):1-12. DOI:10.1155/2022/2097909.

Submitted 17.01.2023; revised 17.06.2023.

About the author:

Pavel A. Michkov, Vice-Rector for Research and Digital Development, Associate Professor of the Department of Music Theory of M. I. Glinka Novosibirsk State Conservatory (Sovetskaya str., 31, Novosibirsk, 630099), PhD in Arts, Assistant Professor, p.michkov@nsglinka.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ВОКАЛЬНО-РЕЧЕВАЯ ПОДГОТОВКА ПЕВЦА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ВОКАЛУ

Е. П. Малашенко,

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

Аннотация. Статья посвящена вопросу вокально-речевой подготовки певца в образовательном процессе. В частности, в статье рассматриваются отдельные параметры работы с иностранным текстом вокальных сочинений, обозначены некоторые особенности фразового ударения и средства смыслового выделения французского языка, оказывающие влияние на его вокализацию. Автором затрагивается проблема организации музыкального и речевого синтаксиса в работе над фразировкой в пении на французском языке, большое внимание уделяется вопросу дифференциации речевого потока на элементы с разной степенью выделенности и акцентности. На примере вокальных сочинений на французском языке произведён анализ строения речевой и музыкальной фразы, рассмотрен вопрос взаимодействия художественного и технологического в практической деятельности исполнителя. В статье отмечена необходимость создания нового, концептуально обоснованного и специально выстроенного формата учебной дисциплины, осуществляющей вокально-речевую подготовку. В качестве приоритетной задачи курса выделяется формирование у студентов-вокалистов навыка работы с иностранным (в том числе французским) текстом.

66

Ключевые слова: современное профессиональное образование, вокально-речевая подготовка, произношение в пении, франкоязычный вокальный репертуар, музыкальная фразировка, смысловая и ритмическая организация музыкального текста.

Благодарности. Выражаю глубокую признательность кандидату педагогических наук, профессору Берак Ольге Леонидовне и доктору педагогических наук, профессору Малинковской Августе Викторовне за всестороннюю помощь в научно-исследовательской работе. Благодарю членов редакционной коллегии за ценные советы в процессе подготовки статьи к публикации.

© Малашенко Е.П., 2023



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

Для цитирования: Малашенко Е. П. Вокально-речевая подготовка певца в процессе обучения академическому вокалу // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 2. С. 66–80. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-66-80

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-66-80

VOCAL AND SPEECH TRAINING OF THE SINGER IN THE PROCESS OF LEARNING ACADEMIC VOCALS

Elizaveta P. Malashenko,

The Gnesins Russian Academy of Music,
Moscow, Russian Federation, 121069

Abstract. The article focuses on voice and speech training in the education process. It identifies the parameters of preparing the foreign texts of vocal repertoire, marks some peculiarities of phrasal stress and means of semantic emphasis in French, that affect its vocalization. It reveals the problem of music and speech syntax combination in vocal phrasing in French. The author addresses the issue of the speech flow division into elements with varying degrees of emphasis and accentuation. The analysis of speech and music structure, the question of synthesis of artistic and technical in singing was described by examples of French vocal pieces. The author concludes that new special voice and speech training is needed to create. The first priority is to build the skill to work with foreign text of vocal repertoire (include French repertoire).

Keywords: modern education, voice and speech training, pronunciation in singing, French-language vocal repertoire, musical phrasing, semantic and rhythmic combination of musical text.

67

Acknowledgements. I express my deep gratitude to the PhD in Pedagogical Sciences, Professor Bayrak Olga Leonidovna and Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Malinkovskaya Augusta Viktorovna for all-round assistance in research work. I thank the members of the editorial board for their valuable advice in the process of preparing the article for publication.

For citation: Malashenko E. P. Vocal and Speech Training of the Singer in the Process of Learning Academic Vocals. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2023, vol. 11, no. 2, pp. 66–80 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-66-80

Вокально-речевая подготовка обучающихся в классе академического вокала

Профессиональные требования отечественных и мировых оперных сцен к певцам чрезвычайно высоки. Одним из важных показателей конкурентоспособности исполнителя является его вокально-речевая подготовка, которая прежде всего проявляется в исполнении вокальных сочинений на языке оригинала, что обуславливает необходимость соответствующей подготовки. Современное образование должно обеспечить певца инструментами и механизмами, которые дали бы ему возможность существования в профессиональном сообществе.

В число приоритетных задач современного профессионального образования в ряде стран (США, Англия, Франция, Италия и др.) входит формирование у студента-вокалиста навыка работы с фонетикой и иностранными текстами сочинений. Так, например, в учебном плане Королевской академии музыки Великобритании (Royal Academy of Music, GB) представлена группа дисциплин, направленных на формирование устойчивого навыка работы с иностранным певческим репертуаром: «Курс иностранного языка и фонетика» (“Language Classes and Phonetics”), «Английский репертуар» (“English song”), «Французский репертуар» (“French song”), «Немецкий лид» (“Lieder”), «Итальянский репертуар» (“Craft of Italian”) [1].

Высшая школа музыки Манхэттена (Manhattan School of Music, USA) предлагает следующие дисциплины для обучения по образовательным специальностям «Сольное пение», «Общее фортепиано» (“Voice”, “Collaborative Piano”): «Дикция на итальянском» (“Italian diction”), «Дикция на английском» (“English diction”),

«Дикция на немецком» (“German diction”), «Дикция на французском» (“French Diction”), «Немецкая вокальная литература» (“German Vocal Literature”), «Французская вокальная литература» (“French Vocal Literature”), «Английская вокальная литература» (“British Vocal Literature”), «Американская вокальная литература» (“American Vocal Literature”). Каждая из перечисленных дисциплин реализуется на протяжении одного учебного года [2; 3].

Наравне с отдельными дисциплинами, направленными на развитие навыка работы с вокальным репертуаром на определённом иностранном языке, система образования в США и в странах Европы реализует ряд мастер-классов и семинаров, в рамках которых в условиях группового обучения учащемуся предлагается решение проблем индивидуального характера: так называемые воркшопы (workshop). Стоит отметить, что в России такая форма организации образовательного процесса, как воркшоп, не представлена на постоянной основе в системе образования, но активно реализуется в виде отдельных курсов, например, в рамках Творческой школы вокального мастерства Елены Образцовой (г. Москва, организатор – Международный благотворительный фонд Елены Образцовой) [4].

Большое внимание изучению итальянской, французской, немецкой и русской фонетики в России, особенно в последние годы, уделяется в Молодёжных оперных программах Большого и Мариинского театров, в ряде образовательных проектов, например, в «Институте оперы» (г. Москва, организатор – Арт-агентство «Премьер»), что, безусловно, свидетельствует о востребованности и актуальности данной тематики.

Следует подчеркнуть, что в последнее десятилетие в отечественной педагогике вокально-речевая подготовка сту-

дентов вокальных факультетов вуза стала занимать значительно более важное место. Это отразилось и в создании целого ряда специальных дисциплин. Одни из них направлены на изучение и решение проблемы произношения текста и речевой артикуляции в пении, другие – на получение знаний о гигиене голоса и основ сценической речи: «Орфоэпия в пении» [5; 6], «Сценическая речь» [7; 8], «Работа с иностранным вокальным текстом» [9], «Практическое освоение итальянской/немецкой/французской вокальной литературы», «Вокальное произношение на иностранных языках» [10] и др.

Однако анализ аннотаций к учебным курсам, реализующим вокально-речевую подготовку студентов вокальных факультетов, показал, что существуют определённые проблемы, без решения которых освоение программы не будет эффективным: некоторые дисциплины, подразумевающие регулярный практический тренинг («Сценическая речь», «Вокальное произношение на европейских языках», «Работа с иностранным вокальным текстом» и др.), в настоящее время в большей мере носят ознакомительный и вспомогательный характер; ни одна дисциплина не подразумевает обучение методу составления транскрипции иностранного текста символами Международного фонетического алфавита (МФА) и последующую детальную работу с иностранным текстом. Таким образом, необходимо зафиксировать недостаточную, на наш взгляд, изученность проблемы освоения зарубежного вокального репертуара в контексте работы над оригинальным литературным текстом и особенностями его произношения, фразировки в процессе вокализации.

В данной статье рассмотрим отдельные аспекты вокально-речевой подго-

товки певцов, которые, по мнению автора, должны занимать важное место в образовательном процессе студентов-вокалистов, а именно примеры работы с литературным текстом вокальных сочинений на французском языке и его последующее претворение в музыку. В связи с этим рассмотрим вопрос взаимодействия художественного и технологического в практической деятельности исполнителя: корреляции вокальной речи на французском языке и музыкального материала сочинения.

Синтаксические особенности вокальной речи

Важной педагогической задачей является формирование чёткого представления и получение необходимых знаний о речевом фразовом ударении, о музыкальной фразировке и средствах смыслового выделения. Чтобы суметь правильно расставить акценты, распределить внимание и силу звука во время пения, необходимо научиться видеть главную часть слова и затем фразы в целом.

Остановимся более подробно на представлении о музыкальной фразировке. «Во фразировке заключается вся краса искусства и тайна, как овладеть им» [11, с. 144]. В. Э. Девуцкий определяет «фразировку» как «искусство образно ёмкого, чувственно яркого, логически точного произнесения (интонирования) музыкального, сценического или литературного текста» [12, с. 3].

Нельзя не согласиться с мнением итальянского вокального педагога XIX века, профессора Миланской консерватории Ф. Ламперти, о совокупности факторов, влияющих на качество фразировки. В данном контексте Ламперти говорит о соразмерном длине и характеру фразы вдохе, правильном выбо-

ре динамических оттенков, тембровом предпочтении, разнообразии используемых штрихов, «игре временем» (*rubato*), внимательном отношении к ритму и метру, произношению. Неотъемлемой частью тонкой фразировки является понимание исполнителем содержания произведения, в соответствии с которым певец выбирает способы передачи эмоций и состояний героя вокального сочинения [11, с. 155–158].

Понятие вокальной фразы можно рассмотреть в двух ракурсах: как элемент музыкальной формы и как элемент драматургии. И. В. Способин считает, что с точки зрения музыкального синтаксиса фраза является формообразующей единицей для предложения и периода и, в свою очередь, включает более мелкие структурные элементы [13, с. 185].

А. Д. Алексеев указывает, что в качестве «маяков», разделяющих завершённые музыкальные обороты, используются ритмические остановки и паузы, своеобразные знаки музыкальной пунктуации – цезуры [14, с. 97–98]. В вокальном исполнительстве фразировка зависит от строения как музыкального, так и поэтического текста. Исполнителю важно знать об этом и научиться следить за их соответствием. Только тогда певец сможет осознанно относиться к приёмам, обеспечивающим достижение единства музыкальной и литературной фразировки: с одной стороны, научиться правильно распределять дыхание, регулировать характеристики, связанные с темпом, динамикой, тембром, выбором штрихов. С другой стороны, с помощью введения цезур, пауз, контрастных смен динамики, темпа, тембра, штрихов, подчёркивания границ отдельных построений можно добиться разделения целого на части.

Работая над вокальным сочинением, важно обратить внимание на то, какими

средствами композитор трактует просодию текста, не деформирует ли он ритм стиха, интонацию, структуру слова и фразы, а если это происходит, то как следует относиться исполнителю к данным факторам. Как известно, в камерно-вокальных жанрах, где текст и музыка неразрывно связаны, художественные детали произведения определяются корреляцией поэзии и музыки.

Е. А. Ручьевская в своих работах выделяет зависимость характера, склада и строения музыки в вокальном произведении от содержания и строения текста: его ритма, синтаксиса, композиции и других элементов художественной формы. Однако исследователь указывает также на возникающие несоответствия между текстом и музыкой в вокальных произведениях. В качестве примера рассматривается характерный случай использования подобного приёма с художественной целью (создание различных образов) [15, с. 18]. Признаками несоответствия между текстом и музыкальным материалом чаще всего является несоответствие ритмической организации текста и музыкального материала, контраст французской речевой и музыкальной интонаций.

Как правило, в вокальных сочинениях эпохи классицизма, романтизма, а также у композиторов-импрессионистов интонационный строй, тембровые оттенки, звукопись в значительной степени определяются фонетикой и интонационным строем литературно-поэтического текста. В музыке XX века наряду с подобными примерами можно встретить и ряд исключений, где авторы очерчивают границы мотивов вне зависимости от слова и ритма поэтической фразы (вокальные сочинения Прокофьева, Стравинского, Онеггера, Мессиана, Мийо, Булеза) [16, с. 5–6; 17, с. 51–52].

В случаях, когда музыкальный материал не подчиняется просодии стиха, нужно, к примеру, намеренно избегать акцентирования неударной первой доли или высокой ноты, которая на неё приходится, тем самым передавать смысловую нагрузку, заложенную в поэтическом тексте. Напротив, в случаях, когда композитор учитывает порядок чередования ударных и неударных, долгих и кратких слогов стиха, исполнителю значительно легче передать смысл текста, а сама музыка будет скорее подсказывать, нежели дезориентировать.

В изучении музыкальной фразировки как таковой необходимо также коснуться вопроса её типологии. Интересна позиция В. Девуцко, который предлагает провести типизацию музыкальной фразировки по аналогии с названиями поэтических стоп, в основе которых лежит расслоение слогов на акцентные и безакцентные. Учитывая, что система названий стихотворных стоп давно применяется для характеристики простейших музыкальных мотивов, В. Девуцкий распространяет эти названия на все виды фразировочных явлений. В то же время учёный поясняет, что акцентный элемент музыкальных волн близок не ударным слогам стоп, а более важным для осуществления речевого процесса фразовым, смысловым ударениям [12, с. 13–14].

Как мы видим, организация музыкального и речевого синтаксиса обнаруживает много общего. Сочетание акцентуруемых и менее значимых элементов речевого высказывания проявляет логико-смысловые соподчинения, взаимовлияния элементов, а это, в свою очередь, способствует целостности и единству высказывания. Акцентуруемые слова или словосочетания становятся центрами, опорными пунктами речевых построений. Они как магнит начинают

притягивать к себе действие остальных членов предложения, структурируют речевой поток, придают ему определённую направленность и скоординированность.

Составление фонем, слов, словесных оборотов в более крупные построения является результатом действия сложных фразировочных процессов расслоения, дифференциации речевого потока на элементы с разной степенью акцентности.

Как и движение музыкальной мысли, мелодии, речевой поток можно рассматривать с двух позиций: объединения и членения. Подобно таким элементам музыкального формообразования как фраза, предложение, период, в фонетике французского языка принято оперировать терминами «ритмическая группа», «синтагма», «дыхательные группы», «речевой такт», «фоновая группа» [18, с. 187].

Как известно, французский язык относится к языкам с фиксированным ударением. Так, основное (первичное) ударение падает на последний слог слова и выражается в значительном увеличении длительности гласного звука, при этом ударный слог не оказывает какого-либо влияния на предыдущие слоги, не сокращает их. Безударные слоги произносятся равномерно, с одинаковым распределением силы звука. Не останавливаясь подробно на теме фонетического слогоделения во французском языке, отметим лишь, что слог всегда оканчивается на гласный, а согласный переходит к следующему слогу. Таким образом, в речи на французском языке следует равномерное чередование слогов [19, с. 32].

Тот же принцип действует и в пении. Стараясь придерживаться данного правила, певцы могут начать маркировать каждый слог (другая крайность), что, конечно, недопустимо в процессе вокализации. Такой подход не даст возможности пения *legato*, окажет негативное влияние на вы-

разительность интерпретации текста в целом, а также может быть утомительным для слушателей. Напротив, последовательное пропевание всех гласных и соответствующих им слогов является ключом для хорошего *legato* в пении на французском. В то же время отметим, что маркирование каждого слога может использоваться в качестве художественного приёма по соответствующему указанию автора.

Другая «ловушка» заключается в том, что не следует путать произносимый последний слог слова и «огласовку» в пении произносимых в речи окончаний слов *-e*, *-es*, *-ent*. В случае огласовки ударение падает на предпоследний слог. Так, рассмотрим пример «огласовки» произносимого окончания *-es* в романсе (*melodie*) Клода Дебюсси «Звёздная ночь» («Nuit d'étoiles») (Пример 1).

На конце слова *étoiles* произносимое окончание *-es* [etwal], однако в нотном тексте на последний слог приходится одна нота, поэтому возникает необходимость в «огласовке» окончания слова. В таком случае певческая транскрипция выглядит следующим образом: [etwal]. Ударным слогом является слог [wa].

Как видим, в ряде случаев на немой «e» приходится нота или несколько нот в музыкальном тексте, и обнаруживается необходимость его озвучивания. При этом, безусловно, такой слог в такте музыкального материала предполагает попадание на слабую долю. Однако данное обстоятельство зачастую нарушается. Так, некоторые французские композиторы XX века (Онеггер, Мессиян, Мийо, Булез и др.), не учитывая правила фонетики родного языка, придают звуку «e» слишком большое значение, помещая его на сильную долю и делая его ударным. Таким образом, нарушаются сразу два правила фонетики: 1) смещение ударения в слове может изменить его смысл; 2) подмена немого гласного «e» долгим ударным, в сущности, нарушает фонетический состав слова [17, с. 51–52]. Очевидно, что подобные изменения литературного текста повлекут за собой преобразование структуры фразировочной музыкальной волны.

Ритмическая группа французского языка (группа слов, как правило, состоящая из 4 слогов, объединённых одним ударением) связывается по смыслу и предполагает ударение на последнем слоге, внутри фразы словесное

NUIT D'ÉTOILES

Œ. 1. POUR TÉNOR.

Poésie de **TH. DE BANVILLE** Musique de **A. CL. DEBUSSY**

CHANT *Allegro* *mf*
Nuit de - toi - les, Sous tes

PIANO *una corda* *pp*

Пример 1. Фрагмент романса «Звёздная ночь» К. Дебюсси

Example 1. An extract from "Nuit d'etioles" by C. Debussi

ударение исчезает, заменяясь фразовым [19, с. 15].

В русском языке мы можем говорить о «словесном удареии», но аналогичной ситуации не существует во французском языке: ударением наделяются не слова, а группы слов, выражающие в процессе речи единое смысловое целое; то есть мы можем говорить о «фразовом» или «ритмическом удареии».

Распределять ударения во французском предложении необходимо, основываясь на законе французской ритмики: «не может быть двух ударных слогов подряд внутри одной ритмической группы» [20, с. 15].

А. Мешонник и Ж. Дессон, однако, замечают: «Проблема ритмической группы во французском языке коренится в её изначальной неопределимости» [21, с. 122].

Более крупное смысловое объединение – синтагма. В зависимости от контекста синтагма может состоять из одной ритмической группы или из нескольких. Разделение на синтагмы очень индивидуально и зависит от желания говорящего и особенностей передаваемого смысла. В потоке речи при объединении в синтагму нескольких ритмических групп происходит усиление ударения на последней группе и ослабление ударений предыдущих. Задача облегчается тем, что синтагмы разделяются паузой.

Всё же повторим, что в случаях, когда в вокальном сочинении роль самой музыки, музыкальной фразировочной волны превалирует над просодией текста, стихосложением, то и правила постановки речевого ударения французского языка не смогут строго соблюдаться.

Рассматривая вопрос фразировки и интонирования французского языка в пении, нельзя не упомянуть о некоторых исполнительских проблемах, возникающих у певцов, не говорящих на фран-

цузском языке. Интересны наблюдения американского вокального коуча М. Степп, которая считает, что помимо трудности воспроизведения французской фонетики, певцы сталкиваются с вопросом дифференциации речевого потока на элементы с разной степенью выделенности и акцентности. Зачастую они ошибочно переносят фразовое ударение и интонирование, присущие родному языку, во французский. Во фразировке вокальных произведений подобного рода явления обнажают себя в смещении метроритмической направленности, изменении типа музыкальной фразировочной волны и целостности музыкального высказывания [22, с. 138].

Таким образом, мы приходим к пониманию, что знание базовых принципов смысловой и ритмической организации французского языка, их соотношение со строением музыкальной фразы должно предоставлять возможность певцу правильно ориентироваться во фразировке и музыкальном синтаксисе вокальной речи.

Примеры работы над французским текстом в вокальных сочинениях

73

На примере камерного сочинения «Бретонская песня» (“Chanson bretonne”) из вокального цикла Ф. Пуленка «5 поэм на стихи М. Жакоба» рассмотрим взаимодействие литературного поэтического текста, вокальной и фортепианной партий, укажем некоторые методические рекомендации по работе над организацией речевой фразы и музыкальной.

В первых тактах мы видим конфликтную ситуацию между строением французской речевой фразы и фразой музыкальной (Пример 2).

J'ai perdu ma poulette et j'ai perdu mon chat. С точки зрения ритмической

Chanson bretonne

Poème de
MAX JACOBMusique de
FRANCIS POULENC

Rondement ♩ = 138

CHANT
J'ai per - du ma pou - let - te et j'ai per - du mon chat. Je

PIANO

cours à la pou - dret - te si Dieu me les ren - dra. Je

Пример 2. Фрагмент романа «Бретонская песня» Ф. Пуленка

Example 2. An extract from "Chanson bretonne" by F. Poulenc

74

организации литературного текста в данном предложении 12 слогов, 4 ритмические группы (j'ai perdu/ ma poulette/ et j'ai perdu/ mon chat) и 2 синтагмы (j'ai perdu ma poulette/ et j'ai perdu mon chat). Ударение в первой синтагме приходится на слово poulette, во второй – на слово chat. Рассматривая метрическую организацию поэтического текста, можно отметить, что используется ямбический стихотворный размер.

Строение музыкальной фразы совсем иное: следуя за нотным текстом необходимо озвучить непроезжимый звук «е» на конце слова «poulette» [pul etə], тем самым добавив в речевой поток ещё один слог. В вокальной партии присутствует акцент на первой доле двутакта, в фортепианной партии – регулярный акцентный ритм (акценты на каждую первую долю).

Таким образом, определяется хореическая или импульсивная фразировочная волна. По отношению к поэтическому тексту акцентуация приходится на безударные слоги, нарушается размер стиха, но при этом сохраняется организация слов в ритмические группы. Перед исполнителем стоит выбор: какой фразировки придерживаться – музыкальной или речевой? Певец должен основывать свой выбор, опираясь не только на удобство исполнения, но и на жанровый, образный, стилистический контекст произведения. В данном случае приемлемым вариантом исполнения будет следование речевой фразировке, поскольку, с одной стороны, подобное смещение ритма литературного текста могло быть использовано для создания подобия французским народным песням (бретонский фольклор),

а с другой – возможно, сама поэзия Жакоба, полная гротеска, близкая к кубизму и сюрреализму, подтолкнула композитора к метрическому смещению стиха.

Исполнителям не стоит опасаться акцентуации и укрупнения сильных долей, поскольку быстрый темп, авторское указание “*Rondement*” («округло», «двигаясь по кругу»), указывающее на некоторую схожесть материала со скороговоркой, будут препятствовать созданию тяжеловесной первой доли и потере общего музыкального движения.

Во втором предложении мы обнаруживаем противоположные обстоятельства. Условно данный отрезок литературного текста можно разделить на четыре ритмические группы (*je cours/ á la poudrette/ si Dieu/ me les rendra*) и две синтагмы (*je cours á la poudrette/ si Dieu me les rendra*). В музыкальном материале сохраняется регулярный акцентный ритм, совпадающий с ударениями в ритмических группах. Таким образом, у исполнителя не должно возникнуть какого-либо затруднения в организации фразы, поскольку поэтический текст и музыкальный материал создают единую метрическую направленность, сливаясь в ямбической фразировочной волне.

Рассмотрим пример вокальной музыки XIX века – Куплеты Марии из оперы «Дочь полка» Г. Доницетти, проследим за соответствием речевой фразы музыкальной. Отметим, что с точки зрения музыкальной формы первый период будет соответствовать одному предложению литературного текста (Пример 3).

Chacun le sait | chacun le dit | le regiment par excellence | le seul á qui l'on fass'crédit | dans tous les cabarets de France (Каждый это знает, каждый это говорит: полк бесспорно единственный, которому отдают должное во всех кабае Франции).

Членение речевого потока на ритмические группы и синтагмы соответствует разделению музыкального построения на фразы и предложения. В данном фрагменте мы можем увидеть пример применения в речи эмфатического ударения, которое служит для подчёркивания эмоциональной стороны слова внутри фразы: «*Le regiment par excellence le seul...*». Эмфатическое ударение во французском языке падает на первый слог, выделяемого слова. Движение музыкальной мысли и речевой поток стоит рассматривать в приведённом музыкальном периоде с позиции объединения: используется структура суммирования, в которой за двумя однотипными мотивами/ритмическими группами (*chacun le sait + chacun le dit*) следует вдвое более протяжённая фраза (*le regiment par excellence*). Синтаксически линия следующей речевой фразы была прервана в виду окончания музыкальной, тем самым одна фраза словесного текста разорвана на две музыкальные, разделённые паузой. Безусловно, в Куплетах Марии, одном из самых ярких примеров арии стиля бельканто, господствует роль самой музыки, красоты мелодии и изложения, поэтому просодия текста, правила постановки речевого ударения французского языка не могут строго соблюдаться. В то же время певец, зная синтаксическое и смысловое строение предложения, не должен останавливаться в паузах, ему предстоит довести музыкальную и художественную мысль до конца.

Заключение

На примере вокальных сочинений на французском языке в статье был проведён анализ строения речевой и музыкальной фразы, рассмотрено их взаимодействие. Подводя итог, выделим

COUPLETS:

All^o Marziale.

MARIE. *mf* Ah! *p* Cha - cun le

PIANO. *f* *p*

M. sait cha - cun le dit, Le ré - gi - ment — par — ex - cel -

M. _len - ce Le seul à qui l'on fass' cré - dit Dans tous —

M. les ca - baretts — de — Fran - ce... Le ré - gi - ment, en — tous pa -

76

Пример 3. Фрагмент Куплетов Марии из оперы Г. Доницетти «Дочь полка»
 Example 3. An extract from Maria's Aria from "The Daughter of the Regiment"
 by G. Donizetti

в качестве самой важной проблему корреляции художественного и технологического в вокально-речевой подготовке певцов.

В практической исполнительской деятельности певцу необходимо аккуратно и внимательно подходить к вопросу организации фразировки. Прежде всего здесь

следует руководствоваться правилами фонетики языка, фонетико-стилистическим подбором в стихе слов, организацией музыкального материала, а также жанровым и стилевым содержанием произведения.

В ориентации на вектор развития современного вокального образования подчеркнём необходимость в новом, концептуально выстроенном формате учебной дисциплины, направленной на во-

кально-речевую подготовку студентов. Основная задача курса – формирование у студентов-вокалистов навыков работы с иностранным (в том числе французским) текстом. Важным условием её реализации является непосредственное взаимодействие с программой по специальным дисциплинам в вокальном, камерном и оперном классах, что, без сомнения, будет способствовать подготовке квалифицированного специалиста.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Voice (all) | Royal Academy of Music. URL: <https://www.ram.ac.uk/study/courses/voice-all-bmus> (дата обращения: 18.01.2023).
2. Plan of Study: Vocal Arts – Manhattan School of Music. URL: <https://www.msmnyc.edu/programs/vocal-arts/plan-of-study/> (дата обращения: 18.01.2023).
3. Plan of Study: Collaborative Piano – Manhattan School of Music. URL: <https://www.msmnyc.edu/programs/collaborative-piano/plan-of-study/> (дата обращения: 18.01.2023).
4. Международная мастерская вокального мастерства Елены Образцовой. URL: <https://www.obraztsovafund.com/workshop> (дата обращения: 18.01.2023).
5. Рабочая программа учебной дисциплины «Орфоэпия в пении». Направление подготовки 53.03.03 Вокальное искусство, уровень высшего образования – бакалавриат. АНО ВО «Институт современного искусства». URL: [https://isi-vuz.ru/sveden/files/RPD_Orfoepiya_v_penii_53.03.03_Akademicheskoe_penie\).pdf](https://isi-vuz.ru/sveden/files/RPD_Orfoepiya_v_penii_53.03.03_Akademicheskoe_penie).pdf) (дата обращения: 30.01.2023).
6. Рабочая программа учебной дисциплины «Основы орфоэпии в пении». Направление подготовки 53.05.04 Музыкально-театральное искусство, уровень высшего образования – специалитет. ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова». URL: http://oec-static.main.sgu.ru/textbooks/SGK/IOP_SPEC_2018/31_Metod_Osnov_Orfoep_IOP_2018.pdf (дата обращения: 30.01.2023).
7. Аннотация к рабочей программе учебной дисциплины «Сценическая речь». Направление подготовки 53.03.03 Вокальное искусство, уровень высшего образования – бакалавриат. ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных». URL: https://gnesin-academy.ru/wp-content/documents/OPOP/bak/ann_53.03.03_akadem_pen.pdf (дата обращения: 06.02.2023).
8. Аннотация к программе учебной дисциплины «Сценическая речь». Направление подготовки 53.03.03 Вокальное искусство, уровень высшего образования – бакалавриат. ФГБОУ ВО «Уральская государственная консерватория имени М. П. Мусоргского». URL: https://www.uralconserv.org/images/stories/cons/docs/annot_oop/Annot_vseDisc_530303_06.09.2017.pdf (дата обращения: 06.02.2023).
9. Аннотация к программе учебной дисциплины «Работа с иностранным вокальным текстом (английский)». Направление подготовки 53.03.03 Вокальное искусство, уровень высшего образования – бакалавриат. ФГБОУ ВО города Москвы «Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке». URL: <https://www.schnittke-mgim.ru/upload/files/>

- sveden/education/2020-2021/annot-53-03-03-bak-vokal-iskusstvo.pdf (дата обращения: 06.02.2023).
10. Аннотация к программе учебной дисциплины «Практическое освоение итальянской/немецкой/французской вокальной литературы». Направление подготовки 53.03.03 Вокальное искусство, уровень высшего образования – бакалавриат. ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет культуры и искусств». URL: <https://priem-kom.mgik.org/faculties/academ> (дата обращения: 29.05.2022).
 11. *Ламперти Ф.* Искусство пения. СПб.: Лань, Планета музыки, 2014. 192 с.
 12. *Девуцкий В. Э.* Теория музыкальной фразировки: автореферат дисс. ... доктора искусствоведения. Воронеж, 1997. 27 с.
 13. *Способин И. В.* Элементарная теория музыки: учебник / под редакцией Е. М. Двоскиной. 10-е изд., испр. и доп. СПб.: Планета музыки, 2020. 224 с.
 14. *Алексеев А. Д., Мясоедов А. Н.* Элементарная теория музыки. М.: Музыка, 1986. 240 с.
 15. *Ручьевская Е. А.* Слово и музыка. Л.: Музгиз, 1960. 56 с.
 16. *Казачков С. А.* О вокально-хоровой фразировке: Беседы в форме рондо. Казань: Казанская консерватория, 2001. 48 с.
 17. *Митрофанова Д. А., Мамчур Т. Д., Синильникова М. А., Прошкина Е. П., Фетисов Е. С., Фетисова Д. Д.* Вокальная фонетика (итальянский, французский, немецкий, английский языки): метод, пособие для вокалистов и концертмейстеров. СПб: СПбГК имени Н. А. Римского-Корсакова, 2005. 138 с.
 18. *Николаева Т. М.* От звука к тексту. М.: Языки русской культуры, 2000. 680 с.
 19. *Dufour M., Mottironi E., Mainguet J.* Édito Méthode de Français. Niveau B1. Les Éditions Didier, 2018. 224 p.
 20. *Попова И. Н., Казакова Ж. А., Ковальчук Г. М.* Французский язык: учебник для I курса институтов и факультетов иностранных языков. 21-е изд., исправленное. М.: Нестор Академик, 2016. 576 с.
 21. *Dessons G., Meschonnic H.* Traité du Rythme: des Vers et des Proses, Paris. Armand Colin, 2005. 143 p.
 22. *Stapp M.* The Singer's Guide to Languages. – San Francisco: Teddy's Music Press, 1996. 213 p.
 23. *Аурапова Д. Д.* Развивающие воркшопы в системе высшего образования США // Профессиональное образование в России и за рубежом. Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, 2018. 175 с. URL: [http://www.prof-obr42.ru/Archives/1\(29\)2018.pdf](http://www.prof-obr42.ru/Archives/1(29)2018.pdf) (дата обращения: 06.02.2023).
 24. *Холопова В. Н.* Музыкальный ритм: Очерк. М.: Музыка, 1980. 72 с.
 25. *Grubb P.* Singing in French. NY: Simon&Schuster Macmillan, 1979. 221 p.

Поступила 07.02.2023; принята к публикации 22.06.2023

Об авторе:

Малашенко Елизавета Павловна, старший преподаватель кафедры концертмейстерской подготовки Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия музыки имени Гнесиных» (Поварская ул., д. 30–36, Москва, Российская Федерация, 121069), malashenkoelizaveta@gmail.com

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. *Plan of Study: Voice (all) | Royal Academy of Music*. Available at: <https://www.ram.ac.uk/study/courses/voice-all-bmus> (accessed: 18.01.2023).
2. *Plan of Study: Vocal Arts – Manhattan School of Music*. Available at: <https://www.msmnyc.edu/programs/vocal-arts/plan-of-study/> (accessed: 18.01.2023).
3. *Plan of Study: Collaborative Piano – Manhattan School of Music*. Available at: <https://www.msmnyc.edu/programs/collaborative-piano/plan-of-study/> (accessed: 18.01.2023).
4. *The Elena Obraztsova International Vocal Mastery Workshop*. Available at: <https://www.obraztsovafund.com/workshop> (accessed: 18.01.2023) (in Russian).
5. *Curriculum of the Discipline “Orthoepy in Singing”. Specialty 53.03.03 Vocal Art Bachelor’s degree level. ANO VO “Institute of Modern Art”*. Available at: https://isi-vuz.ru/sveden/files/RPD_Orfoepiya_v_penii_53.03.03_Akademicheskoe_penie.pdf (accessed: 30.01.2023) (in Russian).
6. *Curriculum of the Discipline “Fundamentals of Orthoepy in Singing”. Specialty 53.05.04 Music and Theater art Bachelor’s Degree Level. Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov*. Available at: http://oec-static.main.sgu.ru/textbooks/SGK/IOP_SPEC_2018/31_Metod_Osnov_Orfoep_IOP_2018.pdf (accessed: 30.01.2023) (in Russian).
7. *Abstract to the Curriculum of the Discipline “Stage speech”. Specialty 53.03.03 Vocal Art Bachelor’s degree level. The Gnesins Russian Academy of Music*. Available at: https://gnesin-academy.ru/wp-content/documents/OPOP/bak/ann_53.03.03_akadem_pen.pdf (accessed 06.02.2023) (in Russian).
8. *Abstract to the Curriculum of the Discipline “Stage speech”. Specialty 53.03.03 Vocal Art Bachelor’s degree level. Ural State Conservatory named after M. P. Mussorgsky*. Available at: https://www.uralconsv.org/images/stories/cons/docs/annot_oop/Annot_vseDisc_530303_06.09.2017.pdf (accessed 06.02.2023) (in Russian).
9. *Abstract to the Curriculum of the Discipline “Working with a Foreign Vocal Text (English)”. Specialty 53.03.03 Vocal Art Bachelor’s degree level. Moscow State Institute of Music named after A. G. Schnittke*. Available at: <https://www.schnittke-mgim.ru/upload/files/sveden/education/2020-2021/annot-53-03-03-bak-vokal-iskusstvo.pdf> (accessed: 06.02.2023) (in Russian).
10. *Abstract to the Curriculum of the Discipline “Practical Development of Italian/German/French Vocal Literature”. Specialty 53.03.03 Vocal Art Bachelor’s degree level. Moscow State University of Culture and Arts*. Available at: <https://priem-kom.mgik.org/faculties/academ> (accessed: 06.29.2022) (in Russian).
11. Lamperti F. *Iskusstvo peniya [The Art of Singing]*. Saint-Petersburg: Publishing House “Lan: Planet of music”, 2014, 192 p. (in Russian).
12. Devutsky V. E. *Teoriya muzykal’noi frazirovki [Theory of Musical Phrasing]*. Extended Abstract of the Doctor’s Thesis (Art History). Voronezh, 1997. 27 p. (in Russian).
13. Sposobin I. V. *Elementarnaya teoriya muzyki [Elementary Theory of Music]*. Textbook. Edited by E. M. Dvoskina. 10th ed., revised and enlarged. Saint-Petersburg: Publishing House “Lan: Planet of music”, 2020. 224 p. (in Russian).
14. Alekseev A. D., Myasoedov A. N. *Elementarnaya teoriya muzyki [Elementary Theory of Music]*. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1986. 240 p. (in Russian).
15. Ruchevskaya E. A. *Slovo i muzyka [Word and Music]*. Leningrad: State Musical Publishing House, 1960. 56 p. (in Russian).

16. Kazachkov S. A. *O vokal'no-khorovoi frazirovke: Besedy v forme rondo* [On Vocal and Choral Phrasing: Conversations in the Form of a Rondo]. Kazan: Publishing House of Kazan Conservatory, 2001. 48 p. (in Russian).
17. Mitrofanova D. A., Mamchur T. D., Sinilnikova M. A., Proshkina E. P., Fetisov E. S., Fetisova D. D. *Vokal'naya fonetika (ital'yanskii, frantsuzskii, nemetskii, angliiskii yazyki)* [Vocal Phonetics (Italian, French, German, English)]. Method. Guideline for Vocalists and Concertmasters. Saint-Petersburg: St. Petersburg State Conservatory named after N. A. Rimsky-Korsakov, 2005. 138 p. (in Russian),
18. Nikolaeva T. M. *Ot zvuka k tekstu* [From Sound to Text]. Moscow: Publishing House "Languages of Russian Culture", 2000. 680 p. (in Russian).
19. Dufour M., Mottironi E., Mainguet J. *Édito Méthode de Français. Niveau B1*. Les Éditions Didier, 2018, 224 p. (in French).
20. Popova I. N., Kazakova Zh. A., Koval'chuk G. M. *French: Textbook for the First Year of Institutes and Faculties of Foreign Languages*. 21st ed., corrected. Moscow: Publishing House "Nestor Akademik", 2009. 576 p. (in Russian).
21. Dessons G., Meschonnic H. *Traité du Rythme: des Vers et des Proses*, Paris: Armand Colin, 2005, 143 p. (in French).
22. Stapp M. *The Singer's Guide to Languages*. San Francisco: Teddy's Music Press, 1996, 213 p.
23. Ashrapova D. D. *Razvivayushhie vorkshopy v sisteme vysshego obrazovaniya SShA* [Developing Workshops in the Higher Education System of the USA]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom [Vocational Education in Russia and Abroad]. Kuzbass Regional Institute for the Development of Vocational Education, 2018. 175 p. Available at: [http://www.prof-obr42.ru/Archives/1\(29\)2018.pdf](http://www.prof-obr42.ru/Archives/1(29)2018.pdf) (accessed: 06.02.2023) (in Russian).
24. Kholopova V. N. *Muzykal'nyi ritm: Ocherk*. [Musical Rhythm: Essay]. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1980. 72 p. (in Russian).
25. Grubb P. *Singing in French*. NY: Simon&Schuster Macmillan, 1979. 221 p.

Submitted 07.02.2023; revised 22.06.2023.

About the author:

Elizaveta P. Malashenko, Senior Lecturer of the Department of Concertmaster Training of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Gnessin Russian Academy of Music" (Povarskaya Street, 30–36, Moscow, Russian Federation, 121069), malashenkoelizaveta@gmail.com

The author has read and approved the final manuscript.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ Ф. ШОПЕНА В ФОРТЕПИАННОЙ ПОДГОТОВКЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Ши Явэнь,

Художественный колледж Хэнаньского университета науки и технологий,
г. Лоян, провинция Хэнань, КНР, 471023

Аннотация. В статье представлена классификация исполнительских и методических принципов, а также новаторских пианистических приёмов Фридерика Шопена. Это, в частности, принцип двуединства чувства и интеллекта в исполнительском искусстве; принцип естественности и свободы пианистического аппарата; нотный текст и контекст художественного содержания музыкального произведения как принцип Универсума; естественность речевой выразительности в музыке как эстетический принцип; принцип гибкости метро-ритмического движения; принцип «пения» на фортепиано; legato как ведущий принцип звукоизвлечения; установка на техническое совершенствование благодаря свободному и естественному положению рук на клавиатуре; новаторство аппликатурных и педальных принципов; своеобразие шопеновской фактуры, разнообразное звукоизвлечение, широкое использование различных видов артикуляции и динамики. Указанные положения представляют цельную педагогическую систему и опираются, прежде всего, на интеграцию технологии пианистических навыков и художественного содержания произведения на основе осмысленного подхода к работе над музыкальным образом. Изучение этой системы чрезвычайно актуально для современного китайского фортепианного обучения, в котором доминирует узко технологический вектор.

Ключевые слова: Ф. Шопен, методические принципы, фортепианное обучение, музыкальное образование в Китае.

Благодарность. Автор благодарит редактора журнала «Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education», кандидата педагогических наук, доцента Елену Павловну Красовскую за ценные советы и помощь в подготовке статьи к публикации.



Для цитирования: Ши Явэнь. Образовательный потенциал методических принципов Ф. Шопена в фортепианной подготовке китайских студентов // Музыкальное искусство и образование / *Musical Art and Education*. 2023. Т. 11. № 2. С. 81–90. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-81-90

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-81-90

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF F. CHOPIN'S METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF IN THE PIANO TRAINING OF CHINESE STUDENTS

Shi Yawen,

Henan University of Science and Technology Art College,
Luoyang, Henan Province, China, 471023

Abstract. The article presents a classification of performing and methodological principles, as well as innovative pianistic techniques of F. Chopin. This is, in particular, the principle of the duality of feeling and intelligence in the performing arts; the principle of naturalness and freedom of the piano apparatus; organic unity of the musical text and the context of the artistic content of a musical work; the naturalness of speech expressiveness in music as an aesthetic principle; the principle of flexibility of metro-rhythmic movement; the principle of “singing” on the piano; legato as the leading principle of sound production; the installation of technical improvement due to the free and natural position of the hands behind the instrument; innovation of fingering and pedal principles; the originality of Chopin’s texture, diverse sound production, wide use of different types of articulation and dynamics. These provisions represent an integral pedagogical system and are based, first of all, on the integration of the technology of piano skills and the artistic content of the work, meaningful playing, natural and comfortable position of the hands on the keyboard. This is extremely relevant for modern Chinese piano teaching, which is dominated by a narrowly technological vector.

Keywords: F. Chopin, methodological principles, piano training, music education in China.

Acknowledgement. The author thanks the editor of the journal “Musical Art and Education”, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor Elena Pavlovna Krasovskaya for valuable advice and assistance in preparing the article for publication.

For citation: Shi Yawen. The Educational Potential of F. Chopin’s Methodological Principles of in the Piano Training of Chinese Students. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2023, vol. 11, no. 2, pp. 81–90 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-81-90

Введение

Изучение европейского музыкально-педагогического опыта является одним из приоритетных направлений современного китайского образования. Фортепианная культура в Китае молода, она насчитывает немногим более ста лет. Только во второй половине XX столетия стало возможным говорить о формировании в стране системы фортепианного обучения. Современный «бум» китайского исполнительства на мировой арене показывает поразительные достижения отечественных музыкантов в овладении фортепиано – инструмента, далёкого от восточного менталитета. Во всём мире известны сегодня имена выдающихся пианистов-виртуозов – Лан Ланга, Ли Юньди, Юя Ванг, Чжан Хаочен и др. Впечатляет своими цифрами и размах системы профессионального образования в целом. В настоящее время в государстве насчитывается более двух тысяч высших учебных заведений, из них 12 консерваторий, 134 университета, в которых ведётся преподавание по специальности «Фортепиано».

Помимо этого, в КНР широко развита система любительского музицирования, которую организуют многочисленные частные школы и преподаватели. Вполне очевидно, что в музыкально-культурном пространстве современного Китая проявляется массовый характер изучения фортепиано в разных социальных и возрастных группах. В этом контексте становится весьма актуальным вопрос обращения китайских педагогов-пианистов к знаковым фигурам российской и западноевропейской фортепианной культуры с целью интеграции их музыкально-педагогических воззрений в практику учебных заведений страны. Среди таких фигур – *Фридерик Шопен*, один из самых популярных композиторов в Поднебесной.

Органическая взаимосвязь композиторского стиля Ф. Шопена с его исполнительскими и педагогическими рекомендациями

Европейское фортепианное исполнительство и педагогика первой половины XIX века представляли собой обширное культурное поле, отмеченное именами многих концертирующих виртуозов и педагогов, демонстрировавших блестящий пианистический стиль. Появление в этой среде личности Фридерика Шопена ознаменовало начало новой эры исполнительского искусства, характеризующегося благородной и утончённой манерой музыкального высказывания, вдохновенным артистизмом, утверждением особого качества фортепианного звучания, позволяющего адекватно воплотить содержание созданных им возвышенно-поэтических художественных образов. В его исполнительском облике, как отмечает И. Ф. Бэлза, сконцентрировались наиболее характерные черты романтического искусства XIX века [1].

Не менее значимой гранью уникального дарования польского гения была и его педагогическая деятельность. Многие декларируемые им инновационные устремления в этой области позволили Ф. Шопену-педагогу занять особое место в ряду выдающихся коллег своего времени. Новаторские идеи нашли отражение в его теоретическом трактате «Метод методов», который был незадолго до смерти оставлен Шопеном в виде неоконченной рукописи, содержащей особый подход к работе над музыкальными произведениями в процессе индивидуального обучения исполнительству на фортепиано. Методическая ценность этого руководства, представляющего собой цельную продуманную многоуровневую педагогическую систему, и сегодня, спустя два столетия,

не утратив своей значимости, продолжает стимулировать интерес специалистов к анализу её ключевых положений, содержащихся в доступных русскоязычному читателю изданиях переведённых на русский язык писем композитора [2; 3]. Рассмотрим их подробнее.

В отличие от доминирования в китайском фортепианном обучении технологического вектора, методические рекомендации польского гения опираются, прежде всего, на интеграцию технологии пианистических навыков и художественного содержания произведения, осмысленной игры, естественного и удобного положения рук на клавиатуре.

Особые требования в освоении музыкального образа предъявляются Ф. Шопеном к *звуковой палитре произведения*, базирующейся на принципе *legato* и разнообразном туше, скрупулёзном отношении к фразировке, «пианистическому дыханию», которое вырабатывалось на ощущении полной свободы пианистического аппарата и гибкой кисти. Непременными правилами польского Мастера были «нежность без жеманства», «энергия без грубости» [4, с. 43]. Этим объясняется большая амплитуда динамических и артикуляционных указаний в шопеновских пьесах.

Новаторскими являются *аппликатурные ремарки* Ф. Шопена, вызвавшие целую бурю негодования у некоторых его современников, сторонников «старой школы» (Фридриха Вильгельма Калькбреннера, Игнаца (Исаака) Мошелеса). Так, например, в своих произведениях он широко применял первый и пятый пальцы на чёрных клавишах, использовал подкладывание первого пальца под второй, третий, четвёртый и пятый; скольжение пальцев, с учётом их индивидуального своеобразия, беззвучную подмену пальцев. Указанные приёмы были введе-

ны ещё клавесинистами, но именно Ф. Шопен переосмыслил и, по образному выражению С. М. Мальцева, вдохнул в них свой неповторимый стиль [5].

Аппликатурные новации были тесно связаны у Ф. Шопена с *использованием педали*. В частности, с применением фактурной педали, когда в пределах одной гармонии объединяются разнородные фактурные элементы. Его поиски тембральных эффектов фортепиано далеко опередили своё время и стали предтечей сонористики, т.е. музыки тембров XX–XXI столетий.

Достаточно обобщённые замечания в «Методе методов» оставлены польским музыкантом по поводу *tempo rubato*. Данное обозначение, как показывает анализ, редко присутствует в нотном тексте его фортепианных произведений. Для исполнителей оно выступает своеобразным смысловым «кодом», к расшифровке которого каждый музыкант, обращающийся к творчеству Шопена, подходит индивидуально – в зависимости от степени развития музыкальности, общей и профессиональной культуры, интуиции, интеллектуальных качеств.

Педагогические воззрения музыкантов на методические принципы Ф. Шопена

В обширной литературе, посвящённой творчеству польского музыканта, до сих пор недостаточно чётко представлена классификация его исполнительских и педагогических принципов. Объяснение этому лежит в нескольких плоскостях.

Во-первых, сам объект (музыкальное творчество Ф. Шопена) являет собой необычайно сложный многослойный феномен и носит разносторонний характер, что предполагает оперирование различными методами эмпирического и теоретического по-

знания. Во-вторых, терминологические свойства сфер педагогики музыкального образования и искусствоведения обладают в большей степени, чем другие науки, нечёткостью, динамичностью, текучестью, а также асимметричностью плана содержания и его выражения.

Не менее существенным в этом отношении представляется и приведённая ниже характеристика классификации как важного приёма, основанного на логическом делении понятий, которым пользуются в философии при изучении того или иного предмета: «Всякая классификация является результатом некоторого огрубления действительных граней между видами, ибо они всегда условны и относительны. С развитием знаний происходит уточнение и изменение классификаций» [6, с. 200–201].

О методических принципах великого польского музыканта мы имеем представление из разрозненных воспоминаний его современников и учеников, обширного эпистолярного наследия, а также набросков рукописи «Метод методов». Опираясь на эти источники, постараемся обозначить понятия, имеющие определяющее значение для классификационных индикаций педагогических и исполнительских принципов Ф. Шопена. Исходя из высказываний самого композитора, проанализированных музыкантами-педагогами, выделим ключевые установки, определяющие содержание его общеэстетических (музыкально-эстетических), исполнительских, педагогических и методических принципов.

Так, Ф. Лист в знаменитой книге о Шопене акцентирует внимание читателей на важнейшей музыкально-эстетической позиции своего польского коллеги, определяющим музыку как искусство выражать мысли звуками, искусство управления звуками. При этом сам звук являет

собой некую субстанцию, первоэлемент, способный передать самую интимную и глубинную сущность мыслей и чувств человека [7].

Не меньшую значимость для современных музыкантов представляет, по мнению Я. И. Мильштейна, и шопеновская точка зрения, обусловленная трактовкой нотного текста и контекста музыкального произведения как единой художественной системы, объективной реальности во времени и пространстве. Подтверждением тому является следующее высказывание польского музыканта, адресованное молодым исполнителям: «Нет настоящей музыки без скрытого замысла» [4, с. 26].

Шопен убеждён в том, что поиск и раскрытие художественного содержания должны осуществляться пианистом на основе передачи в музыке естественности речевой выразительности. Данный музыкально-эстетический принцип, как подчёркивает Г. М. Коган, связан с трактовкой композитором музыкального искусства как человеческой речи, своеобразного «живого языка», передача которого осуществляется интерпретатором на основе не только вдохновенного проникновения, но и знания законов музыкальной лексики, внимательного отношения к выписанным «знакам препинания», фразировочным лигам и т.д. [8].

В этой связи один из замечательных «шопенистов» XX столетия Г. Г. Нейгауз заостряет внимание на значимости идей Шопена о тесном переплетении в исполнительском искусстве чувства и интеллекта [9]. Выдвинутое им в «Методе методов» положение о необходимости стремиться к гармоничному сочетанию интуитивного постижения образного строя изучаемых произведений с основательной аналитической и технической выверенностью каждого элемента стало впоследствии одной из базовых основ профессиональной

подготовки пианистов в российской системе музыкального образования.

Музыкально-эстетические воззрения Шопена нашли продолжение в его исполнительских, педагогических и методических принципах. В исследовании В. А. Николаева [10] в числе важнейших из них указывается умение интерпретатора организовать музыкальное время осваиваемых сочинений. Достижение в исполнительстве гибкости метроритмического движения требует аналитического подхода к авторским ремаркам – *ritenuto*, *rallentando*, *calando*, *smorzando*, *accelerando*. При этом принципиальное значение в работе над фортепианным репертуаром композитора имеет *tempo rubato*, к овладению которым, согласно рекомендациям Шопена, следует идти путём сравнения мерного движения левой руки, исполняющей партию аккомпанемента и сохраняющей неизблемость темпа, с ролью капельмейстера, привлечения различных метафор (например, образа дерева с ветвями и листьями) и т.д.

Не меньшей значимостью, по мнению Г. М. Цыпина, обладают и методические воззрения польского Мастера на искусство пения на фортепиано [11]. Речь идёт об игре *cantabile* и *legato* как ведущих принципах звукоизвлечения. Вокальная терминология была впервые применена в европейском пианизме именно Ф. Шопеном. В числе наиболее часто встречающихся указаний в нотных текстах сочинений композитора отметим специфические, новаторские для своего времени характеристики фортепианного звучания: *mezza voce*, *sotto voce*, *spianato*, *cantilena*, *portamento*, *parlando*. Наряду с этим специального внимания исполнителя заслуживают термины, указывающие на различные оттенки *legato*, выполнение которых позволяет достичь на рояле связанного, но при этом светлого прозрачного

звучания: *leggiero e legato*, *leggiero e legatissimo*, *leggerissimo e legatissimo* и т.д.

Работа над звуком как безусловный приоритет методики фортепианного обучения Шопена подчёркивается и Я. И. Мильштейном. Выполнение таких шопеновских рекомендаций, как: «не ударять по клавишам, а прикасаться подушечкой пальца», «пальцы “лепят” звук», «пальцы ощущают “дно” клавиши», служит обретению пианистом красивого и благородного туше – основного характера звукоизвлечения при игре на инструменте [4, с. 36]. При этом принципиальное значение в исполнении имеет разнообразие артикуляции: чередование игры *legato u staccato*, различные нюансы туше, приёмы *rinforzando*, *smorzando*, *mancando*, а также ритмические, мелодические, динамические и агогические акценты.

В стремлении к звуковому эталону особую значимость для музыканта-интерпретатора обретает, по мнению М. Д. Корноухова, такой исполнительский принцип Шопена как широкая динамическая амплитуда, выражающаяся в различных уровнях динамики – от мощного *fortissimo* (*ff* и даже *fff*) до легчайшего *pianissimo* (*pp* и *ppp*), *mp*, *mf*. В этом отношении важным звеном в работе исполнителя исследователь считает анализ столь характерных для фортепианных полотен композитора ремарок *diminuendo u crescendo*, а также часто встречающихся в тексте приставок *rosso* и *riu*, предшествующих конкретным динамическим указаниям [12].

Рассмотренные выше позиции тесно связаны с организацией работы пианистического аппарата подлинно революционными преобразованиями Шопена в этой области. К числу важнейших из них Я. И. Мильштейн и А. Д. Алексеев относят естественность, гибкость и свободу пальцев в освоении фортепианной техники, достижение которых осуществ-

вляется на основе авторской позиционной формулы – «e-fis-gis-ais-h» как примера максимально удобного положения руки на клавиатуре; особую последовательность изучения гамм – начиная с Ми-мажора с завершением в До-мажоре как самой трудной; использование различных артикуляционных приёмов (*staccato*, *non legato*, *portato*, *marcato*) в разной динамике (*piano* и *forte*) и темпах; применение приёма «мелодического» пассажа и «жемчужной игры» (*jeu perle*) с особым, чётко фиксированным прикосновением каждого пальца, обеспечивающим ювелирную точность при сохранении певучести исполнения [4; 13].

Внимание исследователей привлекают также вопросы новаторства аппликатурных принципов Шопена, основанных на специфике индивидуального пианистического аппарата, мышечной свободе корпуса, рук, подвижности кисти. Дифференцированный анализ инновационных для XIX столетия приёмов подкладывания, перекрещивания и перекладывания первого, третьего, четвёртого и пятого пальцев с учётом их индивидуального своеобразия, применения первого и пятого пальцев на чёрных клавишах, взятия двух нот одним и тем же пальцем, употребления одного и того же пальца на двух разных клавишах, скольжения пальцев; а также распределения фактурного материала между двумя руками; принципов аппликатуры широких расположений (при полном *legato*); использования индивидуальных особенностей пальцев для достижения звука определённого качества и т.д. представлен в работе А. М. Ещенко [14].

Не меньший интерес искусствоведов вызывает и изучение инновационных преобразований Шопена в области применения педали. Новизна его педальных принципов проанализирована в исследовании Е. М. Зингера, указывающего

на следующую закономерность: от музыкального замысла (как должно звучать) – к идее педального воплощения (вид и продолжительность педали) и, далее, к конкретным приёмам: полупедадь, четверть-педадь, одновременное взятие правой и левой педали; педадь «прямая» и «запаздывающая»; быстрый переход от правой педали (*tre corde*) к звучности левой педали (*una corde*) и т.д. [15].

Я. Гельфанд считает, что новаторский подход к трактовке педали оказал влияние на формирование индивидуального стиля шопеновской фактуры, заключающегося в её удивительной певучести, широком использовании «обертоновых» красок фортепианного звучания, в обертоновой фактурной полифонии [16].

Итак, классификация исполнительских и методических принципов, а также новаторских пианистических приёмов Ф. Шопена включает: принцип двуединства чувства и интеллекта в исполнительском искусстве; принцип естественности и свободы пианистического аппарата; нотный текст и контекст художественного содержания музыкального произведения как принцип Универсума; естественность речевой выразительности в музыке как эстетический принцип; принцип гибкости метроритмического движения; принцип «пения» на фортепиано; *legato* как ведущий принцип звукоизвлечения; установка на техническое совершенствование благодаря свободному и естественному положению рук на инструменте; новаторство аппликатурных и педальных принципов; новаторство шопеновской фактуры, разнообразное звукоизвлечение, широкое использование разных видов артикуляции и динамики.

Знание важнейших позиций, определяющих содержание эстетических, педагогических и методических принципов великого польского музыканта, по мнению

Е. Я. Либермана, положительно влияет на исполнительское ощущение музыкальной формы, как выразительницы художественного содержания [17]. Путь к его раскрытию долог, труден и определяется движением пианиста в направлении «к простому – через сложное». В стремлении подняться к вершинам одухотворённой простоты заключается, согласно заветам Шопена, «конечная цель всякого искусства» [4, с. 71].

Заключение

Значимость педагогического и исполнительского воздействия шопеновского наследия в современном Китае заметно возрастает. Комплексное обучение фортепианному исполнительству предполагает инновационные технологии, а также подготовку исполнительской базы для интерпретации романтического репертуара студентами учебных заведений КНР. Постепенное «погружение» в мир музы-

ки Ф. Шопена, параллельное знакомство с биографическими сведениями о великом композиторе, аналитический подход к изучаемому произведению помогает китайским обучающимся обогатить себя и музыкально, и интеллектуально, и артистически.

В век культурной глобализации и интеграции систем музыкального образования произведения Фридерика Шопена соединили Запад и Восток. Сегодня происходит активное проникновение его сочинений в учебный репертуар китайских вузов, в иную ментальность и музыкальную культуру. Воззрения Ф. Шопена на эстетику и художественное содержание фортепианного искусства, на технологические стороны исполнительства, зафиксированные в его записях и письмах, имеют основополагающее значение для китайской фортепианной педагогики. Внедрение их в музыкально-педагогическое пространство вузов страны открывает качественно новые образовательные возможности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Белза И. Ф.* Шопен / АН СССР. Науч. совет по истории мировой культуры. М.: Наука, 1968. 380 с.
2. *Шопен Ф.* Письма: в 2-х томах / составление, комментарии, вступительная статья, краткая летопись жизни и творчества Ф. Шопена – Г. С. Кухарский. Т. I. М.: Музыка, 1976. 525 с.
3. *Шопен Ф.* Письма: в 2-х томах / составление, комментарии, вступительная статья, краткая летопись жизни и творчества Ф. Шопена – Г. С. Кухарский. Т. II. М.: Музыка, 1980. 467 с.
4. *Мильштейн Я. И.* Советы Шопена пианистам // Очерки о Шопене / предисловие В. В. Задерацкого. М.: Музыка, 1987. С. 19–71.
5. *Мальцев С. М.* Нотация и исполнение // Мастерство музыканта-исполнителя: статьи, очерки, исследования. М.: Советский композитор, 1976. Вып. 2. С. 68–104.
6. *Философский словарь* / Под редакцией М. М. Розенталя и П. Ф. Юдина. М.: Политиздат, 1963. 544 с.
7. *Лист Ф. Ф.* Шопен / перевод и примечания С. А. Семеновского; общая редакция и вступительная статья Я. И. Мильштейна, С. 3–66. 2-е переработанное издание. М.: Государственное музыкальное издательство, 1956. 428 с.
8. *Коган Г. М.* У врат мастерства. Психологические предпосылки успешной пианистической работы. М.: Советский композитор, 1958. 114 с.

9. *Нейгауз Г. Г.* Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям. М.: Советский композитор, 1975. 528 с.
10. *Николаев В. А.* Вопросы исполнительского мастерства в методике Шопена // Как исполнять Шопена / составление, вступительная статья А. В. Засимовой. М.: Классика XXI, 2009. С. 31–70 (Серия «Мастер-класс»).
11. *Цытин Г.* Шопен и русская пианистическая традиция. М.: Музыка, 1990. 95 с.
12. *Корноухов М. Д.* Нотный текст – горизонты познания: монография. Санкт-Петербург: Астерион, 2018. 62 с.
13. *Алексеев А. Д.* История фортепианного искусства: Учебник. В 3-х ч. Ч. 1 и 2. 2-е изд., доп. М.: Музыка, 1988. 415 с.
14. *Ещенко М. А.* Этюды Шопена: исполнительский анализ в классе профессора С. Е. Фейнберга // Вопросы фортепианного исполнительства: Очерки. Статьи. Воспоминания / составление, предисловие и общая редакция М. Г. Соколова. М.: Музыка, 1973. Вып. 3. С. 120–137.
15. *Зингер Е. М.* Из истории фортепианного искусства Франции: до середины XIX века. М.: Музыка, 1976. 112 с.: ил., нот. (В помощь педагогу-музыканту).
16. *Гельфанд Я.* Диалоги о фортепианной нотации и её интерпретации. СПб.: Композитор, 2008. 216 с.
17. *Либерман Е. Я.* Творческая работа пианиста с авторским текстом М.: Музыка, 1988. 274 с.: нот., ил.

Поступила 06.06.2023, принята к публикации 26.06.2023.

Об авторе:

Ши Явэнь, преподаватель фортепиано Художественного колледжа Хэнаньского университета науки и технологий (г. Лоян, провинция Хэнань, КНР, 471023), кандидат педагогических наук, e-mail: sobaka.mk@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Belza I. F. Chopin. *USSR Academy of Sciences. Sci. Council on the History of World Culture.* Moscow: Publishing House "Nauka", 1968. 380 p. (in Russian).
2. Chopin F. *Letters: in 2 Volumes.* Compilation, comments, introductory article, a brief chronicle of the life and work of F. Chopin, G. S. Kuharsky. Vol. I. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1976. 525 p. (in Russian).
3. Chopin F. *Letters: in 2 Volumes.* Compilation, comments, introductory article, a brief chronicle of the life and work of F. Chopin, G. S. Kuharsky. Vol. II. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1980. 467 p. (in Russian).
4. Milstein Ya. I. Sovety Chopina pianistam [Chopin's Advice to Piano Players]. *Ocherki o Chopine* [Essays on Chopin]. Foreword by V. V. Zaderatsky. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1987, pp. 19–71 (in Russian).
5. Maltsev S. M. Notatsiya i ispolnenie [Notation and Performance]. *Masterstvo muzykanta-ispolnitelya: stat'i, ocherki, issledovaniya* [The Skill of a Musician-Performer: Articles, Essays,

- Research]. Moscow: State Publishing House “Sovietsky Kompozitor”, 1976. Issue 2, pp. 68–104 (in Russian).
6. *Philosophical Dictionary*. Edited by M. M. Rosenthal and P. F. Yudin. Moscow: Political Literature, 1963. 544 p. (in Russian).
 7. Liszt F. F. *Chopin*. Translation and notes by S. A. Semenovskiy; general edition and introductory article by Ya. I. Milstein, pp. 3–66. 2nd revised edition. Moscow: State Musical Publishing House, 1956. 428 p. (in Russian).
 8. Kogan G. M. *U vrat masterstva. Psikhologicheskie predposylki uspehnoj pianisticheskoy raboty* [At the Gates of Mastery. Psychological Prerequisites for Successful Piano Work]. Moscow: State Publishing House “Sovietsky kompozitor”, 1958. 114 p. (in Russian).
 9. Neuhaus G. G. *Reflections, Memories, Diaries. Selected Articles. Letters to Parents*. Moscow: State Publishing House “Sovietsky kompozitor”, 1975. 528 p. (in Russian).
 10. Nikolaev V. A. *Voprosy ispolnitel'skogo masterstva v metodike Chopina* [Questions of Performing Skill in Chopin's Methodology]. *Kak ispolnyat' Chopina* [How to Perform Chopin]. Compilation, introductory article by A. V. Zasimov. Moscow: Publishing House “Classics XXI”, 2009, pp. 31–70. (Workshop) (in Russian).
 11. Tsygin G. *Chopin i russkaya pianisticheskaya traditsiya* [Chopin and the Russian Piano Tradition]. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1990. 95 p. (in Russian).
 12. Kornoukhov M. D. *Notnyj tekst – gorizonty poznaniya* [Musical Text – Horizons of Cognition]. Monograph. St. Petersburg: Publishing House “Asterion”, 2018. 62 p. (in Russian).
 13. Alekseev A. D. *Istoriya fortepiannogo iskusstva* [History of Piano Art]. Textbook. In 3 parts. Ch. 1 and 2. 2nd ed., add. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1988. 415 p. (in Russian).
 14. Eshchenko M. A. *Etyudy Shopena: ispolnitel'skij analiz v klasse professora S. E. Feinberga* [Chopin's Etudes: Performing Analysis in the Class of Professor S. E. Feinberg]. *Voprosy fortepiannogo ispolnitel'stva: Ocherki. Stat'i. Vospominaniya* [Questions of Piano Performance: Essays. Articles. Memories]. Compilation, preface and general edition by M. G. Sokolov. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1973. Issue 3, pp. 120–137 (in Russian).
 15. Singer E. M. *Iz istorii fortepiannogo iskusstva Frantsii: do serediny XIX veka* [From the History of Piano Art in France: Until the Middle of the XIX Century]. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1976. 112 p.: ill., notes. (To help the teacher-musician) (in Russian).
 16. Gelfand Ya. *Dialogi o fortepiannoju notatsii i eyo interpretatsii* [Dialogues about Piano Notation and Its Interpretation]. St. Petersburg: Publishing House “Kompozitor”, 2008. 216 p. (in Russian).
 17. Lieberman E. Ya. *Tvorcheskaya rabota pianista s avtorskim tekstom* [Creative Work of the Pianist with the Author's Text]. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1988. 274 p.: notes, ill. (in Russian).

Submitted 06.06.2023; revised 26.06.2023.

About the author:

Shi Yawen, Piano Teacher at the Art College of Henan University of Science and Technology (Luoyang, Henan Province, China, 471023), PhD of Pedagogical Sciences, e-mail: sobaka.mk@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ВОЗЗРЕНИЯ В МИФАХ ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ КАК ПРЕДМЕТ ОСВОЕНИЯ БУДУЩИМИ МУЗЫКАНТАМИ-ПЕДАГОГАМИ

П. Е. Мигурская,

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

Аннотация. В статье рассматривается проблема вузовской подготовки музыкантов-педагогов, связанная с обращением в своей будущей профессиональной деятельности к музыкальным воззрениям, получившим воплощение в мифах Древней Греции. Специальное внимание уделяется рассмотрению значимости древнегреческой мифологии для развития мировой музыкальной культуры, с одной стороны, и неразработанностью данной проблемы в педагогике музыкального образования, с другой стороны. Получает раскрытие авторский подход, направленный на разрешение возникшей антиномии посредством целенаправленного обогащения учебного материала в дисциплине «История музыкального образования». Имеется в виду включение в него: 1) характеристики различных подходов исследователей к трактовке мифа как историко-культурного феномена и содержащихся в древнегреческих мифах музыкальных воззрений; 2) произведений зарубежных и отечественных композиторов на древнегреческие мифологические сюжеты, отличающиеся как в стилевом, так и в жанровом отношении; 3) знаний о представленности таких произведений в содержании общего и дополнительного музыкального образования. Приводятся результаты апробации предлагаемого подхода на факультете музыкального искусства Московского педагогического государственного университета, подтверждающие целесообразность его реализации в вузовском музыкально-педагогическом образовании.

Ключевые слова: мифы Древней Греции, музы, Аполлон, Дионис, история музыкального образования, историко-педагогическая деятельность музыканта-педагога.

Благодарность. Слова глубокой благодарности выражаю моему научному руководителю, доктору педагогических наук, профессору Елене Владимировне Николаевой за помощь и ценные советы в процессе подготовки данного материала.

© Мигурская П. Е., 2023



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

Для цитирования: Мигурская П. Е. Музыкальные воззрения в мифах Древней Греции как предмет освоения будущими музыкантами-педагогами // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 2. С. 91–112. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-91-112

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-91-112

MUSICAL VIEWS IN THE MYTHS OF ANCIENT GREECE AS A SUBJECT OF MASTERING BY FUTURE MUSICIANS-TEACHERS

Polina E. Migurskaya,

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

Abstract. The article deals with the problem of university training of musicians-teachers to appeal in their future professional activities to musical views embodied in the myths of Ancient Greece. Special attention is paid to the importance of ancient Greek mythology for the development of musical culture, on the one hand, and the lack of elaboration of this problem in the pedagogy of music education, on the other hand. The author's approach aimed at resolving the antinomy that has arisen through purposeful enrichment of educational material in the discipline "History of Music Education" is revealed. It means inclusion in it: 1) characteristics of different approaches of researchers to the interpretation of myth as a historical and cultural phenomenon and musical views contained in ancient Greek myths; 2) works of foreign and domestic composers on ancient Greek mythological plots, differing both in style and genre relations; 3) knowledge about the representation of such works in the content of general and additional musical education. The results of the approbation of the proposed approach at the Music Faculty of the Moscow Pedagogical State University are presented, confirming the feasibility of its implementation in university music and pedagogical education.

Keywords: myths of ancient Greece, muses, Apollo, Dionysus, history of musical education, historical and pedagogical activity of a musician-teacher.

Acknowledgement. I express my deep gratitude to my supervisor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Elena Vladimirovna Nikolaeva for her help and valuable advice in the process of preparing this material.

For citation: Migurskaya P. E. Musical Views in the Myths of Ancient Greece as a Subject of Mastering by Future Musicians-Teachers. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie* = *Musical Art and Education*. 2023, vol. 11, no. 2, pp. 91–112 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-91-112

Введение

История музыкального образования восходит корнями к истокам человеческой цивилизации. В период язычества представления о звуке/звучании/музыке произрастали из мифологических воззрений. Примером тому являются музыкальные мотивы в древнегреческой мифологии. На протяжении многих веков внимание к ним прослеживается не только в философских трактатах, культурологических, музыковедческих и педагогических исследованиях отечественных и зарубежных учёных, но и в музыкальном наследии композиторов, оказавших большое влияние на развитие музыкальной культуры. Для педагогики музыкального образования рецепция древнегреческих мифологических сюжетов в творчестве композиторов имеет особое значение, так как способствует выявлению общего и особенного в их трактовке на разных этапах развития музыкальной культуры. Показательно в этом отношении утверждение немецкого философа М. Хайдеггера, согласно которому «правильно понятая традиция несёт нам настоящее...» [1, с. 381].

Однако введение в содержание вузовского музыкально-педагогического образования изучения музыкальных мотивов в древнегреческих мифах и их претворения в музыкальной культуре и образовании связано с целым рядом трудностей. Причины их возникновения обусловлены: а) крайне малым вниманием к данной проблематике в довузовской и в вузовской подготовке будущих музыкантов-педагогов; б) отсутствием учебно-методического оснащения для её освоения обучающимися; в) значительными отличиями в трактовке музыкальных мотивов в древнегреческих мифах непосредственно в Древней Греции и в музыкальных

произведениях последующих эпох, созданных на их основе.

Отмеченное противоречие между значимостью древнегреческой мифологии для развития музыкальной культуры, с одной стороны, и неразработанностью данной проблемы в педагогике музыкального образования, с другой стороны, послужило стимулом для проведения исследования, направленного на разрешение возникшей антиномии.

Принимая во внимание то, что характеристика музыкальных воззрений в древнегреческой мифологии – тема неисчерпаемая, её рассмотрение ограничено в статье несколькими аспектами, которые могут помочь музыкантам-педагогам быть готовыми к их введению в содержание общего, дополнительного и музыкально-педагогического образования.

Мифологические воззрения древних греков и их интерпретация отечественными и зарубежными исследователями

Миф, являясь сложным социокультурным феноменом, находится в центре внимания многих отечественных и зарубежных исследователей. Его изучению посвящены труды Е. В. Герцмана [2; 3], Л. Л. Гервер [4], Р. Грейвса [5], А. Ф. Лосева [6], Е. М. Мелетинского [7] и многих других. Однако и по настоящее время его трактовки остаются дискуссионным вопросом.

Для музыкантов-педагогов знание разных подходов к раскрытию сущности мифологических воззрений, прослеживание их эволюции в процессе исторического развития чрезвычайно значимо. Оно способствует более многогранному представлению об этом культурно-историческом феномене и обращению к нему в своей будущей профессиональной деятельности.

При изучении музыкальной составляющей в мифах Древней Греции прежде всего необходимо иметь в виду, что вплоть до настоящего времени нет общепринятой дефиниции термина «**миф**». В научном обиходе сосуществуют разные варианты трактовок, разъясняющие данное понятие. Как отмечает С. А. Токарев, «Едва ли найдётся другое такое явление в области духовной культуры человечества, о котором высказывались бы столь различные, прямо противоположные суждения, как мифология» [8, с. 507].

В традиционном понимании миф характеризуется как предание (от др.-греч. Μῦθος), зародившееся в архаичное время, когда природные и культурные феномены воспринимались одухотворёнными и антропоморфными. Подобную точку зрения отстаивает В. Я. Пропп, предлагая рассматривать миф как «рассказ о божествах или божественных существах, в действительность которых верит народ» [9, с. 13]. Идентичные мысли высказывает О. О. Столяров: «Миф – это сказание, как символическое выражение некоторых событий, имевших место у определённых народов в определённое время, на заре их истории» [10].

Во второй половине XX века ряд исследователей рассматривают миф как историко-культурный феномен. Основоположник такого подхода – французский антрополог и культуролог К. Леви-Стросс [11]. В отечественной традиции аналогичные взгляды выражает и Е. М. Мелетинский, который даёт следующее определение: «Миф – один из центральных феноменов культуры и первичная модель всякой идеологии и синкретическая колыбель не только литературы, искусства, религии, но и, в известной мере, философии и даже науки» [12, с. 817].

При всём различии концептуальных подходов миф рассматривается как реальное явление этнокультуры. Он представляет собой универсальную форму общественного сознания, на что обращает внимание А. Ф. Лосев, отмечая, что мифология есть определённый тип мышления на ранней ступени развития человечества. При этом исследователь довольно категорично отстаивает мысль о том, что миф – это «наиболее яркая и самая подлинная действительность», «трансцендентально-необходимая категория мысли» [6, с. 24].

Центральное место в древнегреческой мифологии посвящено **музам**. При их характеристике Е. В. Герцман упоминает о древнегреческом историке и мифографе Диодоре Сицилийском (90–30 гг. до н.э.), который в труде «Историческая библиотека» утверждает, что музы получили название «от [выражения] “осведомлять людей”, т. е. обучать всем тем видам [знаний], которые хороши и полезны, и тем, которые неизвестны необразованному народу» [2, с. 18]. Учёный обнаружил, что подобное понимание содержится и в византийском словаре десятого века – «Суда». Опираясь на древние, не дошедшие до нас источники, трактовка слова «Μοῦσα» здесь дана следующим образом: «Муза – это познание; [оно произошло] от глагола “μω” – “осведомлять”, так как [муза] была причиной всякого образования» [Там же, с. 19].

На основе изучения исторических свидетельств, Е. В. Герцман отмечает, что первоначально в мифологии эллинов господствовала *одна муза*. Она олицетворяла художественное творчество в целом. Такой подход, по его мнению, вполне традиционен для архаических времён, когда не существовало разделений на различные виды искусства [2].

Со временем подобные воззрения претерпевали трансформацию: на смену одной музе пришли представления о *трёх старших музах* – дочерях Урана. Е. В. Герцман, в опоре на утверждение древнегреческого писателя второго века Павсания, сообщает их имена: Мелета (обучение), Мнема (память), Аойда (песня) и подчёркивает, что это были музы – прорицательницы, способные предвидеть грядущие события [2]. В связи с этим представляет интерес точка зрения Е. В. Николаевой, обратившей внимание на то, что прорицательность таким образом связывалась эллинами с представлениями об обучении, памяти и песне, поэтому в настоящее время, когда прослеживается органическая взаимосвязь музыкального искусства и образования, происходит как бы возрождение на новом уровне «представления о пророческой функции музыки, способной гармонизовать и возвысить душу человека» [13, с. 139].

Следующая эволюционная ступень в представлениях о музах в древнегреческой мифологии – *классическая*. Её характеризует становление и утверждение нового взгляда, согласно которому выделяются *младшие музы* – девять дочерей Зевса и богини Мнемосины. Они являются покровителями поэзии, искусств, науки. Их имена: Каллиопа, Клио, Мельпомена, Эвтерпа, Эрато, Терпсихора, Талия, Полигимния, Уралия. Нередко в исследованиях при характеристике олимпийских муз отмечается, что все они, за исключением Уралии (небесная) и Клио (дарующая славу), указывают на связь с пением, танцем, музыкой, наслаждением. Однако данная точка зрения не представляется достаточно убедительной. По всей видимости, она обусловлена широко бытующими ныне представлениями об астрономии и истории как науках, связь которых

с музыкальными представлениями о звуке/звучании/музыке не прослеживается. Но ведь в древнегреческой мифологии все музы пели, водили хороводы, и каких-либо исключений по отношению к некоторым из них непосредственных указаний в древнегреческих мифах найти не удалось.

Олимпийским музам, также как и старшим музам, открывается прошлое, настоящее, будущее. Но в их характеристиках есть и новые мотивы. Музы наставляют, утешают людей, наделяют их убедительным словом, воспевают законы, славят добрые нравы богов; покровительствуют *певцам* и *музыкантам*, передают им свой дар. Заметим, что наметившаяся в столь отдалённые от нас времена дифференциация исполнителей на певцов и музыкантов на долгие годы утвердилась в сознании европейцев. Примером тому в нашей стране являлось название музыкальных занятий в системе общего музыкального образования на протяжении нескольких десятилетий как уроков пения и музыки.

По мере дифференциации искусств функции олимпийских муз всё более различаются, и в *эллинистическую эпоху* представления о них трансформируются в символические образы:

- Эрато, с *лирой* в руках, представляет лирическую поэзию,
- Эвтерпа – с *флейтой* сопровождает лирические песни,
- Каллиопа, со свитком и палочкой для письма, покровительствует эпической поэзии и знанию,
- Клио – истории с теми же атрибутами, что и Каллиопа,
- Мельпомена – трагедии с трагической маской и венком из плюща,
- Полигимния – гимнической поэзии,
- Терпсихора – муза танца с *лирой* и *плектром*,

- Талия – муза комедии с комической маской,
- Урания – муза астрономии с небесным сводом и циркулем [14, с. 369, курсив – П. М.].

Относительно обитания муз единой точки зрения у учёных нет, поскольку в первоисточниках они неоднозначны. Эллина полагали, что местом их пребывания могла быть гора Олимп в Фессалии; либо гора Пинд в Пиерии, в юго-западной Македонии; либо гора Геликон в Беотии. Соответственно они могли называться пиеридами, геликонидами (иногда упоминается в мифах и то, что музы проживали и на горе Парнас в Фокиде).

В древнегреческой мифологии не менее важное для музыкантов-педагогов значение имеют характеристики сына Зевса – **Аполлона**. Как отмечает Е. В. Герцман, будучи предводителем муз (его называют также Мусagetом), он играет на изящном струнном инструменте **форминксе**, сопровождая их пению, повествующему о божественных дарах и горестном уделе земных созданий [2].

96

Несколько в ином ракурсе характеризует Аполлона (или как его ещё называли – Феба) Е. М. Мелетинский. Учёный акцентирует внимание на том, что он, как и Афина, является одним из наиболее гармоничных богов, исполняющих «культурно-цивилизующие функции и покровительствующих искусству» [7, с. 258].

В связи с характеристикой Аполлона интересными для музыкантов-педагогов являются данные о том, что ему, как и любому из богов, нужен был храм. Для его создания сын Зевса принимает облик дельфина и приводит корабль критских моряков к избранному им месту возведения религиозного святилища, названного по завершении строительства в честь божественного дельфина – **Дельфы**. Миф повествует, что именно *жрецы Дельфий-*

ского храма впервые исполняют специальные песнопения в честь Аполлона. Они представляют собой «хоровые гимны, посвящённые богу-покровителю со словами благодарности, – пеаны (греч. παιάν)». Такое пение, как отмечает Е. В. Герцман, сопровождалось только «звучанием струнного инструмента – кифары, форминкса или лиры» [2, с. 31].

Мифологические воззрения на появление **лиры** рассматривают многие исследователи. Р. Грейвс приписывает её создание и изготовление плектра для игры на ней Гермесу. При этом он отмечает его мастерство игры на этом инструменте, которое оказывает неизгладимое впечатление на всех слушателей. Особенно заинтересовала исследователя конструкция лиры, поскольку им обнаружены различные точки зрения на количество у неё струн. Согласно одной из версий их было семь, что, по его мнению, свидетельствовало об ассоциации с семью гласными греческого алфавита, который возникает позднее, и они приобретают «мистическую значимость». Автор приводит также и несколько иную точку зрения, в которой в центре внимания оказываются изменения в конструкции лиры: «говорят, что струн было только три или четыре – по числу времён года и что Аполлон довёл количество струн до семи» [5, с. 76–79].

Для музыкантов-педагогов представляет интерес нередкое отождествление **лиры** и **кифары**, которые были схожи и по конструкции, и по способам звукоизвлечения. Но кифара была значительно больше, длиннее, тяжелее, чем лира. Примечательно, что несмотря на это кифарист во время игры стоял, в то время как лиристу сидел. Из этого Е. В. Герцман заключает: «когда Павсаний, следуя одной из древних традиций, утверждал, что Гермес создал лиру, а Аполлон – кифару, то в таком разделении отдавалось предпочтение Апол-

лону как покровителю и наставнику музыкантов-профессионалов, служителей высокого искусства» [2, с. 37]. Анализируя миф об Аполлоне и Гермесе в этом ракурсе, Е. В. Герцман считает, что он выражает направленность к дифференциации ремёсел, а именно: есть сфера музыканта-исполнителя и сфера дел мастера; а «кроме «добывающего ремесла», существуют «перерабатывающие» и «использующие» ремёсла. Примером перерабатывающего ремесла является, по его мнению, производство *лиры* и *авлоса* (духового инструмента, основной частью которого была трубка с небольшим расширением наподобие современного раструба; в её верхнюю часть вставлялся выполненный из камыша мундштук). Аргументируя данное умозаключение, Е. В. Герцман отмечает, что эти инструменты возникают из «переработки» таких натуральных материалов, как дерево и тростник. Используемым же ремеслом является *профессия музыканта*, ибо она только «использует» инструменты, сделанные другими мастерами [2, с. 33]. Следовательно, основная направленность предания заключается в том, что мастер-Гермес дал в руки музыканта-Аполлона изобретённый им инструмент.

При большом количестве имеющихся в исследованиях толкований происхождения и принадлежности музыкальных инструментов самое парадоксальное заключается в том, что сейчас никто не в состоянии дать точный и определённый ответ на вопрос: так на каком же инструменте играл Аполлон?

Одним из часто встречающихся в мифах упоминаний о музыкальных инструментах является *состязание исполнителей в мастерстве игры*. При этом интересующимся древнегреческой мифологией хорошо известно, что всех, кто пытался состязаться в музыкальном искусстве с самим Аполлоном, он подвергал

жестоким наказаниям. Тем не менее именно Аполлона считают основателем самых важных художественных соревнований Эллады – *Пифийских игр*: «когда современники хотели отметить достоинство какого-либо другого агона они называли его “равным Пифийскому”» [14, с. 15]. Агональность (состязательность), по данным учёных, пронизывала всю древнегреческую культуру, являясь её сущностной характеристикой. Даже в обязанности дидактика (учителя) входила подготовка «детских и юношеских хоров для участия в состязаниях (агонах), связанных с официальными праздниками» [15, с. 378].

Исследователи указывают причины появления Пифийского агона по-разному. Так, Р. Грейвс утверждает, что Аполлон, наказав змея Пифона, преследовавшего его мать, богиню Лето, получает приказание от Зевса получить очищение от его убийства и основать в его честь Пифийские состязания [5].

Иная интерпретация предлагается Е. В. Герцманом: «Пифон, Дельфиний, в греческой мифологии чудовищный змей, рождённый землёй Геей. Он сторожил древнее прорицалище Геи в Дельфах. Аполлон, убив Пифона, основал на месте древнего прорицалища храм и учредил Пифийские игры» [14, с. 435].

Первоначально для участия в Пифийском агоне допускались лишь *кифареды*, которые исполняли пеаны, восхваляя Аполлона. Это создавало некий ореол вокруг их искусства, и на музыкальных конкурсах оно долгое время оставалось единственным. Позднее к участию начали допускаться и *авлеты* – музыканты, играющие на авлосах. В мифологических воззрениях авлос описывается как основной инструмент *Диониса*, бога виноделия и радости.

Хорошо известно, что дионисийская музыка противоположна аполлоновской.

Если аполлонический принцип характеризуется порядком, гармонией, спокойным артистизмом и порождает пластические искусства (архитектура, скульптура, живопись, графика), то дионисийский – опьянением, чувственностью, порывом и рождающим непластические искусства (прежде всего музыку). М. М. Бахтин характеризует дионисийское начало как «разрыв личности, раздвоение, расстроение, расчленение и т.д.; хаотическое, которое раскрывается в психологической категории исступления» [16, с. 376].

Согласно историческим свидетельствам, аполлоновская музыка звучала во время религиозных традиционных обрядов, а дионисийская – служила музыкальным оформлением праздников Диониса. При этом Фридрих Ницше считал, что «эти два столь различных стремления действуют рядом одно с другим, чаще всего в открытом раздоре между собой и взаимно побуждая друг друга ко всё новым и более мощным порождениям» [17, с. 253].

Резюмируя сказанное, представляется важным подчеркнуть, что при характеристике мифа как социокультурного феномена и мифологических воззрений древних греков, содержащих музыкальные мотивы, мнения исследователей в основных чертах совпадают, но могут быть и диаметрально противоположными.

Обращение к древнегреческим мифам, включающим музыкальные мотивы, в произведениях отечественной и инонациональной музыкальной культуры

«Связь между мифом и музыкой, – как отмечает Л. Л. Гервер, – издавна утвердилась в культурном сознании. К признанным формам их общности относятся

многочисленные музыкальные мотивы в мифах различных народов, мифологические сюжеты опер и балетов, ораторий и кантат, мифологические прообразы произведений программной музыки» [4, с. 7].

Поскольку древнегреческие мифологические образы и их интерпретации в мировой музыкальной культуре в целом неисчерпаемы, в данной статье ограничимся характеристикой только некоторых из них. При этом прежде всего обратимся к трактовке в музыкальных произведениях образа **Орфея**. Будучи сыном музы Каллиопы, он был наделён магической силой искусства. Ему «покорялись не только люди, но и боги и даже природа» [8, с. 262]. Один из мифов, посвящённых ему, стал основой для создания многих музыкальных сочинений. Поскольку он известен практически каждому музыканту, напомним лишь его основную сюжетную линию. Орфей отправляется в царство бога Аида, чтобы вернуть свою горячо любимую Эвридику, умершую так внезапно. Но когда подземный владыка соглашается выполнить просьбу певца, он, не выдержав, нарушает запрет и теряет супругу навсегда.

Современные исследователи предполагают, что именно этот персонаж древнегреческой мифологии является основателем орфизма, который представляется чрезвычайно важным религиозным направлением, так как орфические мистерии утверждают «новую схему верований и новую интерпретацию человеческого существования» [18, с. 8]: бессмертие души, дуалистическую концепцию человека и т.п.

Важно подчеркнуть, что фракийский музыкант почитает Аполлона и считается *символом гармонии*. Причём, согласно мнению Ю. М. Лотмана, символ может выступать и «как посланец других куль-

турных эпох, как напоминание о древних основах культуры. С другой стороны, символ активно коррелирует с культурным контекстом, трансформируется под его влиянием и сам его трансформирует» [19, с. 192]. Подобное явление нередко встречается в музыкальном искусстве при рецепции мифа в творчестве композиторов. Перечислим хотя бы несколько примеров обращения к мифу об Орфее в зарубежной и отечественной музыкальной культуре.

Так, сказание об Орфее явилось основой наиболее ранней версии «Эвридики», представленной в 1600 году во Флоренции по случаю свадьбы Марии Медичи и Генриха IV. Её авторы – поэт Оттавио Ринуччини, первый в истории оперы либреттист, и певец-композитор – Якопо Пери.

Трагическая история Орфея не оставила равнодушными и музыкантов, внесших определённые новации в классический сюжет. Например, итальянский композитор Клаудио Монтеверди (1567–1643) создаёт оперу «Орфей». Она была написана для представления во время традиционного ежегодного карнавала при мантуанском дворе. Премьера состоялась 24 февраля 1607 года.

Особое предпочтение античности придавали французские композиторы Жан-Батист Люлли (1632–1687) и Жан-Филипп Рамо (1683–1764). Среди жанров, развиваемых ими, важнейшую роль играла лирическая трагедия, основоположником которой считается Люлли. Как отмечает Р. Роллан, в опере Люлли античность предстаёт «под покровом классицизма» и «несёт глубокую печать французского духа» [20, с. 233]. Исполнители выступали уже без масок. Не менее важную роль, чем пение, в постановке играли танцы. Новым был и состав оркестра, в который были введены гобой

и трубы. О привлекательности мифологических сюжетов для Люлли свидетельствует большое количество сочинений, написанных им на античную тему: «Триумф Вакха в Индии», «Музы», «Празднество Амура и Вакха», «Персей», «Тезей», «Психея» и другие.

Немецкий композитор Кристоф Виллибальд Глюк (1714–1787) также обращался к мифологическим сюжетам. Примером тому являются оперы: «Парис и Елена», «Ифигения в Авлиде», «Ифигения в Тавриде» и другие. В 1762 году он пишет свой вариант «Орфея и Эвридики», но со счастливым концом, где появляется Амур и возвращает Эвридику к жизни. Это – инновационное произведение, в котором впервые в истории оперного театра музыкальная драматургия начинает играть важную роль.

В целом на сюжет «Орфея» создано свыше пятидесяти опер. Среди них «Эвридика» Дж. Каччини, «Сошествие Орфея в ад» М.-А. Шарпантье, оперная дилогия «Орфей» Р. Кайзера, «Орфей и Эвридика» И. И. Фукса, «Орфей и Эвридика» И. Г. Наумана, «Орфей и Эвридика» или «Душа философа» Й. Гайдна, «Орфей и Эвридика» Э. Кшенека, конкретная опера «Орфей-53» П. Шеффера и другие [21]. Занимая большое место в музыкальном искусстве, древнегреческие мифологические сюжеты нередко переосмысливались.

Так, например, в 1792 году в России был представлен «Орфей» Я. Б. Княжнина и Е. И. Фомина, в котором внимание сосредоточено на глубоких психологических переживаниях героев. Как и в античном мифе, боги не возвращают Эвридику Орфею. Но в отличие от древнего мифа и более поздних трактовок данного сюжета, герой осмелился выразить мятежный протест богам. Как отмечает Н. Н. Коршунова, в музыке Фомина заме-

чительно выражена страстная мятежность, которая находит выражение «в полной драматизма увертюре, в характеризующих Орфея и Эвридику выразительных, глубоко человеческих оркестровых эпизодах, которым противопоставит мрачный голос рокового хора, дикая финальная пляска фурий» [22, с. 215].

Во Франции свою трактовку «Орфея в аду» предложил Жак Оффенбах (1819–1880), представив её в виде двухактной оперетты, пародирующий античный миф, оперу традиционного типа и современные композитору буржуазные нравы. Впервые произведение было исполнено 21 октября 1858 года в парижском театре Буфф-Паризьен.

На рубеже XIX–XX столетий возник новый всплеск интереса к античности в тесной связи с такими характерными для искусства этого времени явлениями, как волна нового мифотворчества, тенденция к ретроспективизму, предвосхитившая формирование неоклассицизма, отказ от психологизма романтического типа, наконец, проблема синтеза искусств. В стремлении возродить традиции античной культуры обнаруживается взаимосвязь с идеей всеискусства, которую отстаивали символисты: «вычерчивались линии: слово – музыка, музыка – пластика, музыка – слово – пластика, искусство и религия – всё это опять-таки вело к театру древних эллинов, к мистерии» [23, с. 16].

Показательным в данном отношении является постановка фрагментов античных трагедий в музыкальном оформлении композитора и педагога М. Ф. Гнесина с применением напевного чтения в монологах и хорах. Характеризуя этот способ интонирования, И. В. Кривошеева замечает, что подобное сочетание речи и пения представляет собой «приём, завещанный нам древ-

ностью, и частично возрождённый в недавнее время» [Там же, с. 11].

Устойчивое внимание к рассматриваемому мифу наблюдается и в XX столетии, но отношение к нему довольно специфично: в творчестве композиторов этот образ претерпевает сложные трансформации.

В опере французского композитора и дирижёра Дариюса Мийо «Несчастья Орфея» (1924 г.) при сохранении основных сюжетных мотивов первоисточника автор переносит действие в современный Прованс. Орфей оказывается сельским лекарем, влюблённым в цыганку из бродячего табора – Эвридику, но их чувство наталкивается на фанатичную вражду окружающей косной среды. Когда героиня умирает от неизвестной болезни, её сёстры, убеждённые в виновности возлюбленного, убивают Орфея.

В камерной одноактной опере «Сказание об Орфее» итальянского композитора Альфредо Казеллы, написанной для постановки в рамках Венецианского музыкального фестиваля в 1932 году, музыка безгранично царствует над поэзией и драматическим действием. Герой предстаёт отнюдь не стоической фигурой; он не столько вступает в противоборство с судьбой, сколько взывает к состраданию. В данной опере как бы находятся во взаимодействии три эпохи: композитор Новейшего времени сочиняет её на сюжет древнегреческого мифа, интерпретированного поэтом эпохи Возрождения Полициано, другом Лоренцо Медичи.

В 1948 году появляется неоклассический балет «Орфей» И. Ф. Стравинского. Композитор трактует вечную и притягательную тему любви Орфея и Эвридики без какого-либо осовременивания, аллегорически выражая столкновение художника с жестокой реальностью и победу над ней. Мелодия, открывающая балет, воссоздаёт

атмосферу Античности фригийским ладом и звучанием арфы, которой (по аналогии с древнегреческой лирой) в балете отведена важная роль. Музыкальная драматургия балета построена на противопоставлении двух стилистических начал, представленных в античной культуре, к которой обращается автор, – аполлонического и дионисийского.

В 1974 году в России Александром Журбиным представлена неординарная трактовка древнегреческого мифа в рок-опере «Орфей и Эвридика». В сюжетной линии произведения кроме любви есть место и тщеславию: Орфей, в погоне за славой, прощается с Эвридикой. Однако позднее он возвращается к ней совершенно изменившимся лично. Опера имела столь огромный успех, что в начале XXI века спектакль вошёл в книгу рекордов Гиннеса, как имеющий более двух тысяч пятисот постановок на сцене одного театра.

Интерес к анализируемой нами мифологической теме не угас и в настоящее время. В 2018 году российский рэпер Noize MC создаёт хипхоперу «Орфей & Эвридика». Воссозданная в ней история основана на одноимённом древнегреческом мифе, адаптированном к реалиям современного шоу-бизнеса. Главный герой – талантливый музыкант и верный своей любимой музе Эвридике – отправляется на баттл (состязание) для того, чтобы выиграть основной приз – подпись контракта с главным хип-хоп лейблом страны. Его путешествия ранят сердце любимой и происходящее обретает трагический поворот.

Таким образом, античный сюжет об Орфее и Эвридике привлекает внимание композиторов на протяжении более чем четырёхсот лет, и его интерпретации неоднократно претерпевают кардинальные преобразования.

Значимое место в композиторском творчестве занимает и образ **Аполлона**. Чествование знаменитого бога утвердили сами древние греки в первом программном инструментальном произведении, упомянутом в летописях истории музыки. Это пьеса под названием «Битва Аполлона с Пифоном» для авлоса. Согласно имеющимся у исследователей данным, её исполнил в 586 году до н. э. на Пифийских играх в честь Аполлона, в Дельфах, некий Саккад из Аргоса. За это он был увенчан лавровым венком – высшей наградой победителей.

В первой половине XVIII века к образу Аполлона обратился И. С. Бах. Композитор создаёт кантату «Состязание Феба и Пана» (1732 г.) и определяет жанр сочинения как *drama per musica* (драма с музыкой), подчеркнув тем самым связь с оперой и одновременно отличие от неё. Интересно обрамление произведения двумя хорами, первый из которых переносит слушателей в античные времена, а последний предстаёт в виде моралите в духе традиций XVIII века. Тем самым устанавливается некая арка из Античности в век Просвещения, что подчёркивает вечность поднимаемых в кантате проблем.

В конце XIX века С. И. Танеев пишет оперную трилогию «Орестея» (1894 г.), созданию которой посвятил 12 лет. В этом сюжете композитор нашёл то, что искал в искусстве: вечное и идеальное, нравственную идею. Действие разворачивается неторопливо, большую роль играют монументальные хоровые сцены, при этом «с образом Аполлона связана замечательная по красоте музыка – гимн свету, разуму, справедливости» [24, с. 42].

Создание в 1927 году И. Ф. Стравинским балета «Аполлон Мусагет» открывает неоклассический период в творчестве композитора. Сюжет основан

на мифе о рождении сына Зевса, которому две богини вручают золотой пояс, символизирующий божественность происхождения, и лиру – олицетворение искусства. На Олимпе он овладевает игрой на лире и танцем, перед ним склоняются музы. В балете это – Каллиопа, Полигимния и Терпсихора. Показательно завершение балета, которое венчает восхождение на Парнас.

Внимание зарубежных и отечественных композиторов привлекает и образ бога **Диониса**. В XVII веке ему посвятил ряд сочинений Ж.-Б. Люлли: оперу-балет «Празднества Амура и Вакха», балет «Триумф Вакха в Индии». Сценические постановки этих произведений положили начало истории классического европейского балета Нового времени.

Образ Диониса оказался близким и А. С. Даргомыжскому, который создаёт лирическую оперу-балет «Торжество Вакха». Премьера постановки состоялась в 1867 году на сцене Большого театра. Источником сюжета послужило одноимённое стихотворение А. С. Пушкина, в котором рассказывается о радостной встрече бога вина и плодородия с фавнами, сатирами, нимфами, вакханками. Вся

природа, всё живое славит Вакха. Отличительной чертой трактовки античного повествования является совмещение специфических характеристик оперы, балета и кантаты, в результате чего появляется произведение в виде оригинальной музыкально-хореографической картины.

В XX веке интерес к образу Вакха находит выражение в творчестве Эдварда Бенджамина Бриттена. Он создаёт программную сюиту «Шесть метаморфоз по Овидию» (1951 г.). Программная концепция произведения основана на сюжете поэмы древнеримского поэта Овидия «Метаморфозы». Сюита состоит из шести частей, озаглавленных по именам персонажей греческой мифологии: Пан, Фазтон, Ниоба, Вакх, Нарцисс, Аретуса. Четвёртая из них, посвящённая Вакху, создаёт красочную картину радостного пиришества.

С целью систематизации представлений будущих музыкантов-педагогов о воплощении древнегреческих мифологических сюжетов на примере немногим менее 30 выбранных для этого музыкальных произведений в хронологическом и жанровом решении были выстроены соответственно таблицы № 1 и № 2.

Таблица 1.

Представленность древнегреческих мифологических сюжетов в произведениях зарубежных и отечественных композиторов в хронологическом порядке

Год создания	Композитор	Название произведения
586 г. до н. э.	Саккад из Аргоса	Пьеса для авлоса «Битва Аполлона с Пифоном»
1600	Я. Пери	Опера «Эвридика»
1602	Дж. Каччини	Опера «Эвридика»
1607	К. Монтеверди	Опера «Орфей»
1666	Ж.-Б. Люлли	Балет «Триумф Вакха в Индии»
1666	Ж.-Б. Люлли	Балет «Музы»
1672	Ж.-Б. Люлли	Опера-балет «Празднества Амура и Вакха»
1686	М.-А. Шарпантье	Опера «Сошествие Орфея в ад»

Год создания	Композитор	Название произведения
1709	Р. Кайзер	Опера «Орфей»
1715	И. Фукс	Опера «Орфей и Эвридика»
ок. 1721	Ж.-Ф. Рамо	Кантата «Орфей»
1732	И. С. Бах	Кантата «Состязание Феба и Пана»
1762	К. В. Глюк	Опера «Орфей и Эвридика»
1786	И. Г. Науман	Опера «Орфей и Эвридика»
1791	Й. Гайдн	Опера «Орфей и Эвридика», или «Душа философа»
1792	Е. И. Фомин	Опера «Орфей»
1854	Ф. Лист	Симфоническая поэма «Орфей»
1858	Ж. Оффенбах	Оперетта-буфф «Орфей в аду»
1867	А. С. Даргомыжский	Опера-балет «Торжество Вакха»
1923	Э. Кшенек	Опера «Орфей и Эвридика»
1924	Д. Мийо	Опера «Несчастья Орфея»
1927	И. Ф. Стравинский	Балет «Аполлон Мусагет»
1932	А. Казелла	Опера «Сказание об Орфее»
1948	И. Ф. Стравинский	Балет «Орфей»
1951	Э. Б. Бриттен	Сюита «Шесть метаморфоз по Овидию». (Четвёртый раздел – Вакх)
1953	П. Шеффер	Конкретная опера «Орфей-53»
1974	А. Б. Журбин	Рок-опера «Орфей и Эвридика»
2018	Noize MC	Хипхопера «Орфей & Эвридика»

Таблица 2.

Представленность древнегреческих мифологических сюжетов в произведениях зарубежных и отечественных композиторов с учётом их жанрового решения

Год создания	Композитор	Название произведения
Пьеса для авлоса		
586 г. до н. э.	Саккад из Аргоса	Битва Аполлона с Пифоном
Опера		
1600	Якопо Пери	Эвридика
1602	Дж. Каччини	Эвридика
1607	К. Монтеверди	Орфей
1686	М.-А. Шарпантье	Сошествие Орфея в ад

Год создания	Композитор	Название произведения
1709	Р. Кайзер	Орфей
1715	И. Фукс	Орфей и Эвридика
1762	К. В. Глюк	Орфей и Эвридика
1786	И. Г. Науман	Орфей и Эвридика
1791	Й. Гайдн	Орфей и Эвридика, или Душа философа
1792	Е. И. Фомин	Орфей
1923	Э. Кшенек	Орфей и Эвридика
1924	Д. Мийо	Несчастья Орфея
1932	А. Казелла	Сказание об Орфее
1953	П. Шеффер	Орфей-53 (конкретная опера)
1974	А. Б. Журбин	Орфей и Эвридика (рок-опера)
2018	Noize MC	Орфей & Эвридика (хипхопера)
Балет		
1666	Ж.-Б. Люлли	Триумф Вакха в Индии
		Музы
1927	И. Ф. Стравинский	Аполлон Мусaget
1948		Орфей
Опера-балет		
1672	Ж.-Б. Люлли	Празднства Амура и Вакха
1867	А. С. Даргомыжский	Торжество Вакха
Кантата		
ок. 1721	Ж.-Ф. Рамо	Орфей
1732	И. С. Бах	Состязание Феба и Пана
Симфоническая поэма		
1854	Ф. Лист	Орфей
Оперетта-буфф		
1858	Ж. Оффенбах	Орфей в аду
Сюита		
1951	Э. Б. Бриттен	Шесть метаморфоз по Овидию (с программными названиями частей, посвящённых древнегреческим персонажам)

Из приведённых данных видно, что древнегреческие мифы, включающие музыкальные мотивы, перманентно присутствуют в творчестве композиторов, начиная с античного периода и по настоящее время. При этом наиболее часто они становятся стимулами для их воплощения авторами в оперном жанре, в том числе в таких разновидностях, как конкретная опера, рок-опера, хипхопера. Однако интерес к данной тематике проявляется и в произведениях, написанных в жанрах балета, кантаты, сюиты и некоторых других.

Древнегреческие мифологические воззрения в содержании музыкально-педагогического образования

Вопрос о педагогической целесообразности знаний древнегреческих музыкально-мифологических воззрений будущими музыкантами-педагогами видится весьма важным, так как характеризует не только целостную картину мировосприятия наставника, но и формирующиеся представления, систему ценностей его воспитанников. Рассмотрим с этих позиций представленность мифологических воззрений эллинов в программах «История музыкального образования» и «История зарубежной музыки», разработанных на факультете музыкального искусства Московского педагогического государственного университета.

В содержание *рабочей программы дисциплины «История музыкального образования»* включена тема: «Мифологические представления как основные мировоззренческие константы, определяющие специфику музыкального опыта, передаваемого от одного поколения к другому в период язычества» [25]. При её рассмотрении автор в опоре на характеристику мифа Е. Е. Левкиевской отмечает, что «для чело-

века, обладающего мифологическим мышлением, миф – сугубо практическое знание, которым он руководствуется в реальной жизни» [26, с. 141]. Следовательно, и музыкальные мотивы в мифах рассматриваются обучающимися как те практические знания, которыми руководствовался древний человек в своей жизни и передавал их от поколения к поколению. Для будущих музыкантов-педагогов освоение таких знаний необходимо для составления более целостного представления о музыкальной культуре и музыкальном образовании, так как становится исходным основанием для прослеживания их дальнейшего развития. Однако ознакомление с древнегреческой мифологией ограничено в программе эволюцией представлений о музах, что явно недостаточно.

В рабочей программе дисциплины «История зарубежной музыки» предусматривается изучение оперы К. Монтеверди «Орфей» и оперы К. В. Глюка «Орфей и Эвридика» [27]. Тем самым представления обучающихся о значении мифов Древней Греции как стимуле для обращения к ним композиторов оказываются крайне ограниченными.

В связи с этим есть основание утверждать, что будущие музыканты-педагоги оказываются недостаточно подготовленными к реализации в своей профессиональной деятельности рекомендаций, содержащихся в Примерной рабочей программе основного общего образования «Музыка» (одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, от 27 сентября 2021 года). Имеется в виду рассмотрение следующих подтем: «Археологические находки, легенды и сказания о музыке древних»; «Древняя Греция – колыбель европейской культуры: театр, хор, оркестр и прочее», – при изучении в пятом классе темы «Музыка – древнейший язык человечества» [28].

Данное положение подтверждает и значительно большее внимание к рассматриваемой теме в программе по музыке для 5–7 классов общеобразовательных учебных заведений, разработанной авторским коллективом под руководством Г. П. Сергеевой [29]. В 5 классе при изучении взаимосвязи музыки и литературы в содержание занятий включено ознакомление подростков с несколькими фрагментами из оперы К. В. Глюка «Орфей и Эвридика». В 6 классе предлагается сравнение трактовок данного сюжета в уже знакомой им опере К. В. Глюка и в одноимённой рок-опере А. Б. Журбина.

Таким образом, нельзя оставить без внимания тот факт, что в программах по музыке для общеобразовательных учреждений изучение древнегреческих музыкально-мифологических воззрений включает в том числе и их современную интерпретацию, к характеристике которой будущие музыканты-педагоги оказываются не готовы. В связи с этим стала очевидной необходимость совершенствования в этом направлении их профессионально ориентированной историко-педагогической подготовки. Охарактеризуем в предельно схематичном виде **авторский подход к расширению представленности музыкальных мотивов в древнегреческих мифах в содержании вузовского музыкально-педагогического образования.**

При его разработке, выборе и структурировании дополнительного учебного материала мы руководствовались тем, что он должен являться органичным дополнением к уже представленному в программе «История музыкального образования» материалу [25], а также быть систематизирован в соответствии с реализуемыми в ней разработанными Е. В. Николаевой арочным и концентри-

ческим принципами его систематизации [30, с. 209–219] в их интерпретации к рассматриваемой теме.

Имеется в виду:

1. *Целевая направленность* на подготовку обучающихся к реализации приобретённых знаний о мифах Древней Греции и об их значении для развития мировой музыкальной культуры в своей будущей профессиональной деятельности.

2. *Арочный принцип подбора и систематизации учебного материала*, предполагающий ориентацию при его выборе на возможность осуществления сравнительного анализа исторически сложившихся представлений о сущности мифа и особенностей трактовки древнегреческих мифологических сюжетов непосредственно в мифах Древней Греции и созданных в ходе дальнейшего развития музыкальной культуры произведений как зарубежных, так и отечественных композиторов.

3. *Концентрический принцип систематизации учебного материала*, предполагающий постепенное всё более полное и многоаспектное изучение студентами музыкальных мотивов в мифах Древней Греции: ознакомление обучающихся с разными подходами к трактовке мифа как историко-педагогического феномена и музыкальными мотивами в древнегреческой мифологии (1 раздел); характеристика нескольких музыкальных произведений зарубежных и отечественных композиторов, в которых сохраняется присущая им трактовка в мифах Древней Греции (2 раздел); показ произведений, в которых представлена неординарная трактовка мифологических сюжетов, принципиально отличающаяся от древнегреческих источников (3 раздел).

При анкетировании обучающихся, проведённом во время *констатирующе-*

го обследования, были получены данные об их предшествующем опыте обращения к мифам Древней Греции, остаточных знаниях о музыкальных воззрениях древних греков и музыкальных произведениях, написанных на древнегреческие мифологические сюжеты. Результаты показали, что 92,9% студентов изучали ранее античную мифологию, 78,7% сочли знание античной мифологии полезным для профессиональной деятельности музыканта-педагога. Но из всех опрошенных только 14,2% продемонстрировали самое общее представление о понятиях «аполлоновское начало» и «дионисийское начало», а на предложение указать музыкальные произведения, в которых используются сюжеты древнегреческих мифов, только треть опрошенных назвала оперу К. В. Глюка «Орфей и Эвридика». В единичных ответах указывалась опера К. Монтеверди «Орфей», причём иногда как «Орфей и Эвридика». Таким образом, на начало опытно-поисковой работы студенты уровня бакалавриата имели весьма ограниченные представления о древнегреческой мифологии и обращении к ней в творчестве композиторов.

Обогащение содержания историко-педагогической подготовки, направленной на изучение будущими музыкантами-педагогами музыкальных воззрений в мифах Древней Греции как историко-педагогического феномена, осуществлялось в соответствии с разработанной авторской методикой поэтапного освоения нового учебного материала.

На первом этапе обучающиеся были ознакомлены с разными точками зрения исследователей на сущность дефиниции «миф»; музыкальными мотивами в древнегреческой мифологии, в которых нашли воплощение представления о звуке/звучании/музыке и их представ-

ленности в мифологической картине мира, о появлении музыкальных инструментов и отношении к ним, о видах музыкальной деятельности и т.п. Особое внимание уделялось характеристике специфических функций муз, как доолимпийского, так и олимпийского периодов. Студентам было предложено также прослушать звучание лиры и авлоса (в исполнении Антона Платонова) и просмотреть фрагмент из фильма «Агора» испанского кинорежиссёра Алехандро Аменабара: игра на авлосе.

На втором этапе учебный материал был направлен на обогащение представлений обучающихся о музыкальных произведениях, написанных зарубежными и отечественными композиторами на древнегреческие мифологические сюжеты. Они были ознакомлены с перечнем таких сочинений, выстроенных в хронологическом порядке (таблица 1 на с. 102–103) и в жанровом отношении (таблица 2 на с. 103–104); с несколькими музыкальными произведениями, в которых сохранена трактовка, данная им в мифах Древней Греции. В учебный материал был включён также просмотр видеоматериалов исполнения арии «*Che fago senza Euridice*» («Потерял я Эвридику») в исполнении Лучано Паваротти и фрагмента из балета «Аполлон Мусaget» И. Ф. Стравинского с хореографией Дж. Баланчина.

На третьем этапе будущие музыканты-педагоги познакомились с нетрадиционной трактовкой древнегреческих мифологических сюжетов в произведениях композиторов. Для более детального представления о возможных трансформациях авторских прочтений мифологического источника и инновациях, внесённых композиторами как в датировку описываемых в мифах событий, так и в их жанровое

решение, студентам было предложено прослушать: фрагмент из советской рок-оперы «Орфей и Эвридика» Александра Журбина в исполнении ВИА «Поющие гитары» (в роли Орфея – Альберт Асадуллин, в роли Эвридики – Ирина Понаровская); фрагмент из хипопера «Орфей & Эвридика» российского рэпера Noize MC (партию Орфея исполняет сам Noize MC (Иван Алексеев), Эвридики – Лейла Магомедова).

Сравнительная характеристика результатов опытно-поисковой работы, полученных во время *констатирующего и контрольного обследований*, показала значительное увеличение количества студентов, проявивших положительное эмоционально-ценностное отношение к знаниям о музыкальных воззрениях в древнегреческой мифологии с 70,6 % до 84,8 % и музыкальным произведениям, созданным по сюжетам древнегреческих мифов, с 78,7 % до 100 %.

Приведём несколько типичных ответов обучающихся, характеризующих их отношение к новому для них учебному материалу.

«Знакомство с древнегреческой мифологией не только расширяет кругозор музыканта-педагога, но и одновременно доставляет и художественно-эстетическое наслаждение» (*Ксения П.*);

«В музыкальных школах и на уроках музыки в общеобразовательных школах стоит более подробно говорить о мифах Древней Греции. Детям можно рассказывать о девяти классических музах и как они зарождались. Это довольно интересно и может вдохновить детей, зажечь огонь в их глазах» (*Елена Е.*);

«С музыкой тесно связаны мифы Древней Греции. Ведь именно от муз берёт свое начало и само слово “музыка”.

И как замечательно было бы включить увлекательную информацию о древнегреческих музах в уроки музыки! Приобщение детей к музыкальному искусству через мифы, я считаю одним из наиболее интересных решений» (*Дарья З.*).

Таким образом результаты проведённой опытно-поисковой работы свидетельствуют об интересе студентов к новой для них проблематике, их желании использовать полученную информацию в будущей профессиональной деятельности. Радовало то, что многими были высказаны пожелания больше узнать о тех или иных конкретных древнегреческих мифологических сюжетах, как например о сиренах, о Прометее, и их интерпретациях в творчестве отечественных и зарубежных композиторов.

Заключение

В качестве завершения приведённых в данной статье размышлений отметим педагогическую целесообразность обогащения учебного материала в курсе «История музыкального образования», направленного на изучение музыкальных мотивов в мифах Древней Греции. Особо подчеркнём, что включение в содержание вузовского музыкально-педагогического образования музыкальных произведений зарубежных и отечественных композиторов, написанных на древнегреческие мифологические сюжеты, и их систематизация в хронологическом и жанровом отношении способствует восполнению лакунов в представлениях будущих музыкантов-педагогов о месте античной традиции в европейской музыкальной культуре. Следовательно, они оказываются более подготовленными к их реализации в своей будущей профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления / пер. с нем. В. В. Библихин. М.: Республика, 1993. 447 с.
2. *Герцман Е. В.* Музыка Древней Греции и Рима. СПб.: Алетейя, 1995. 334 с.
3. *Герцман Е. В.* Энциклопедия древнеэллинической и византийской музыки. СПб.: Изд-во имени Н. И. Новикова, 2013. 812 с.
4. *Гервер Л. Л.* К проблеме «миф и музыка» // Музыка и миф: сб. трудов: вып. 118. М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1992. С. 7–21.
5. *Грейвс Р.* Мифы древней Греции. Кн. 1 / пер. с англ. К. Лукьяненко. Под ред. и с предисл. А. Тахо-Годи. М.: Прогресс-Традиция, 1999. 432 с.
6. *Лосев А. Ф.* Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 1991. 525 с.
7. *Мелетинский Е. М.* Поэтика мифа. 3-е изд. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000. 407 с.
8. Мифы народов мира. Энциклопедия в 2 т. / Гл. ред. С. А. Токарев. М.: Рос. энциклопедия, 1994. Т. 2. К–Я. 719 с.
9. *Пропп В. Я.* Исторические корни волшебной сказки. М.: Изд-во Лабиринт, 2000. 336 с.
10. *Столяров О. О.* Генезис мифа и его роль в истории человечества: к вопросу существования працивилизаций. URL: <https://history.eco/genezis-mifa-i-ego-rol-v-istorii/> (дата обращения: 04.03.2023).
11. *Леви-Стросс К.* Первобытное мышление. М.: Республика, 1994. 384 с.
12. Социокультурная антропология: История, теория и методология: Энциклопедический словарь / под ред. Ю. М. Резника. М.: Академический Проект, Культура; Киров: Константа, 2012. 998 с.
13. *Николаева Е. В.* Мифологические представления как основные мировоззренческие константы, определяющие содержание отечественного музыкального образования в период язычества / Музыкальное искусство и образование. 2013. № 4. С. 139–153.
14. Мифологический словарь / гл. ред. Е. М. Мелетинский. М.: Советская энциклопедия, 1990. 817 с.
15. Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю. В. Келдыш. Т. 3. М.: Советская энциклопедия, 1976. 552 с.
16. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. М.: Искусство, 1979. 424 с.
17. *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра. Мн.: Харвест, 2003. 1040 с.
18. *Реале Дж., Антисери Д.* Западная философия от истоков до наших дней. Кн. I. Античность: пер. с итальянского С. А. Мальцевой. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1994. 336 с.
19. *Лотман Ю. М.* Символ в системе культуры // Ю. М. Лотман. Избранные статьи в трех томах. Т. I. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин: Александра, 1992. С. 191–199.
20. *Роллан Р.* Музыкально-историческое наследие. Вып. 1. М.: Музыка, 1986. 310 с.
21. Мифы Древней Греции в классических музыкальных произведениях. URL: <http://chelreglib.ru/ru/news/2687> (дата обращения: 04.03.2023).
22. *Коршунова Н. Н.* Мифологические образы в мировой музыкальной культуре // Вестник КрасГАУ. 2012. № 4. С. 214–218.

23. *Кривошеева И. В.* Античность в музыкальной культуре Серебряного века: Музыкально-театральные искания: автореферат дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. М., 2000. 23 с.
24. *Брянцева В. Н.* Мифы Древней Греции и музыка. 3-е изд. М.: Музыка, 1988. 47 с.
25. Рабочая программа дисциплины Б1.О.07.04 «История музыкального образования». Направление 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профили: Музыка и дополнительное образование (в области музыкального искусства) / автор-составитель Е. В. Николаева. М.: МПГУ. 2023. 29 с. (рукопись).
26. *Левкиевская Е. Е.* Мифы русского народа. М.: Астрель; АСТ ЛЮКС, 2005. 366 с.
27. Рабочая программа дисциплины Б1.О.07.09 «История зарубежной музыки». Направление 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профили: Музыка и дополнительное образование (в области музыкального искусства) / автор-составитель Е. А. Шапа. М.: МПГУ. 2022. 30 с. (рукопись).
28. Примерная рабочая программа основного общего образования «Музыка» (для 5–8 классов образовательных организаций). М.: Институт стратегии развития образования, 2021. 53 с.
29. Музыка. 5–7 классы. Искусство. 8–9 классы. Сборник рабочих программ. Предметная линия учебников Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской: учебное пособие для общеобразоват. организаций / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, И. Э. Кашекова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2016. 126 с.
30. *Николаева Е. В.* Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты. Монография. 2-е изд. испр. и доп. М.: Ритм, 2009. 408 с.

Поступила 20.04.2023; принята к публикации 27.06.2023.

Об авторе:

Мигурская Полина Евгеньевна, магистрант кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования им. Э. Б. Абдуллина Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, Москва, Российская Федерация, 119435), pany_poldi@mail.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Heidegger M. *Time and Being: Articles and Speeches*. Translated from German by V. V. Bibikhin. Moscow: Publishing House "Republic", 1993. 447 p. (in Russian).
2. Hertzman E. V. *Muzyka Drevnej Gretsii i Rima* [Music of Ancient Greece and Rome]. St. Petersburg: ALETHEA Publishing House, 1995. 334 p. (in Russian).
3. Hertzman E. V. *Encyclopedia of Ancient Hellenic and Byzantine music*. St. Petersburg: N. I. Novikov Publishing House, 2013. 812 p. (in Russian).
4. Gerver L. L. К проблеме "mif i muzyka" [On the Problem of "Myth and Music"]. *Muzyka i mif* [Music and Myth] Collection of works: Issue 118. Moscow: The Gnesins Russian Academy of Music, 1992, pp. 7–21 (in Russian).
5. Graves R. *Mify drevnej Gretsii* [Myths of Ancient Greece]. Book 1. Translated from the English by K. Lukyanenko; Ed. and with a preface by A. Tahoe-Godi. Moscow: Publishing House "Progress-Tradition", 1999. 432 p. (in Russian).

6. Losev A. F. *Philosophy. Mythology. Culture*. Moscow: State Publishing House "Politizdat", 1991. 525 p. (in Russian).
7. Meletinsky E. M. *Poetika mifa* [The Poetics of Myth]. 3rd ed. Moscow: Publishing firm "Eastern literature" of the Russian Academy of Sciences, 2000. 407 p. (in Russian).
8. *Myths of the Peoples of the World. Encyclopedia in 2 volumes*. Editor-in-chief S. A. Tokarev. Moscow: Publishing House "Russian Encyclopedia", 1994, vol. 2. K–Ya. 719 p. (in Russian).
9. Propp V. Ya. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki* [The Historical Roots of a Fairy Tale]. Moscow: Labyrinth Publishing House, 2000. 336 p. (in Russian).
10. Stolyarov O. O. *Genesis mifa i ego rol' v istorii chelovechestva: k voprosu sushhestvovaniya pracivilizatsii* [The Genesis of Myth and Its Role in the History of Mankind: On the Question of the Existence of Pracivilization]. Available at: <https://history.eco/genesis-mifa-i-ego-rol-v-istorii> (accessed: 03.04.2023) (in Russian).
11. Levi-Strauss K. *Pervobytnoe myshlenie* [Primitive Thinking]. Moscow: Publishing House "Republic", 1994. 384 p. (in Russian).
12. *Sociocultural Anthropology: History, Theory and Methodology: Encyclopedic Dictionary*. Edited by Yu. M. Reznik. Moscow: Academic Project, Culture; Kirov: Constant, 2012. 998 p. (in Russian).
13. Nikolaeva E. V. Mythological Representations as the Main Ideological Constants Determining the Content of National Musical Education in the Period of Paganism. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Arts and Education*. 2013, no. 4, pp. 139–153 (in Russian).
14. *Mythological Dictionary*. Editor-in-chief E. M. Meletinsky. Moscow: State Scientific Publishing House "The Great Soviet Encyclopedia", 1990. 817 p. (in Russian).
15. *Musical Encyclopedia*. Ed.-in-Ch. Yu. V. Keldysh. Vol. 3. Moscow: State Scientific Publishing House "The Great Soviet Encyclopedia", 1976. 552 p. (in Russian).
16. Bakhtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of Verbal Creativity]. Comp. S. G. Bocharov; Text prepared by G. S. Bernstein and L. V. Deryugin; Note by S. S. Averintsev and S. G. Bocharov. Moscow: State Publishing House "Iskusstvo", 1979. 424 p. (in Russian).
17. Nietzsche F. *Tak govoril Zaratustra* [Thus Spoke Zarathustra]. Publishing House "Mn.: Harvest", 2003. 1040 p. (in Russian).
18. Reale J., Antiseri D. *Zapadnaya filosofiya ot istokov do nashikh dnei. Kn. I. Antichnost'* [Western Philosophy from Its Origins to the Present Day. Book I. Antiquity]. Translated from the Italian by S. A. Maltseva. St. Petersburg: Publishing House "Petropolis", 1994. 336 p. (in Russian).
19. Lotman Yu. M. Simvol v sisteme kul'tury [Symbol in the System of Culture]. *Selected Articles in Three Volumes. T. I. Articles on Semiotics and Topology of Culture*. Tallinn: Publishing House "Alexandra", 1992, pp. 191–199 (in Russian).
20. Rolland R. *Muzykal'no-istoricheskoe nasledie* [Musical and Historical Heritage]. Issue 1. Moscow: State Publishing House "Muzyka", 1986. 310 p. (in Russian).
21. *Mify Drevnej Gretsii v klassicheskikh muzykal'nykh proizvedeniyakh* [Myths of Ancient Greece in Classical Music]. Available at: <http://chelreglib.ru/ru/news/2687> (accessed: 03.04.2023) (in Russian).
22. Korshunova N. N. *Mifologicheskie obrazy v mirovoj muzykal'noj kul'ture* [Mythological Images in World Musical Culture]. *Vestnik KrasGAU* [Bulletin of Krasnoyarsk State Agrarian University]. 2012, no. 4, pp. 214–218 (in Russian).
23. Krivosheeva I. V. *Antichnost' v muzykal'noj kul'ture Serebryanogo veka: Muzykal'no-teatral'nye iskaniya* [Antiquity in the Musical Culture of the Silver Age: Musical and Theatrical Searches]. Extended Abstract of the PhD Thesis (Art History). Moscow, 2000. 23 p. (in Russian).

24. Bryantseva V. N. *Mify Drevnej Gretsii i muzyka* [Myths of Ancient Greece and Music]. 3rd ed. Moscow: State Publishing House “Muzyka”, 1988. 47 p. (in Russian).
25. *Working Program of Discipline B1.O.07.04 “History of Music Education”. Major 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles). Profiles: Music and additional education (in the field of musical art)*. Author-compiler E. V. Nikolaeva. Moscow: MPGU. 2023. 29 p. (in Russian).
26. Levkivskaya E. E. *Mify russkogo Naroda* [Myths of the Russian People]. Moscow: Publishing House “Astrel”, 2005. 366 p. (in Russian).
27. *Working Program of the Discipline B1.O.07.09 “History of Foreign Music”. Major 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles). Profiles: Music and additional education (in the field of musical art)*. Author-compiler E. A. Shkapa. Moscow: MPGU. 2022. 30 p. (manuscript). (in Russian).
28. *Approximate Work Program of Basic General Education “Music” (for Grades 5–8 of Educational Organizations)*. Moscow: Institute of Education Development Strategy, 2021. 53 p. (in Russian).
29. Sergeeva G. P., Kritskaya E. D., Kasheikova I. E. *Music. Grades 5–7. Art. Grades 8–9. Collection of Work Programs*. The subject line of textbooks by G. P. Sergeeva, E. D. Kritskaya: a textbook for general education. organizations. 4th ed. Moscow: State Publishing House “Prosveshcheniye”, 2016. 126 p. (in Russian).
30. Nikolaeva E. V. *Muzykal’noe obrazovanie v Rossii: istoriko-teoreticheskij i pedagogicheskij aspekty* [Musical Education in Russia: Historical, Theoretical and Pedagogical Aspects]. Monograph. 2nd ed. Moscow: Publishing House “Rhythm”, 2009. 408 p. (in Russian).

Submitted 20.04.2023; revised 27.06.2023.

About the author:

Polina E. Migurskaya, Master’s Student at the Department of Methodology and Technology Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin of Art Institute of Moscow Pedagogical State University (MPGU) (Malaya Pirogovskaya Street, 1/1, Moscow, Russian Federation, 119435), pany_poldi@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ НАСЛЕДИЯ С. В. СМОЛЕНСКОГО ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ В РОССИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРАВОСЛАВНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

О. В. Бочкарева,

Ярославский государственный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского,
Ярославль, Российская Федерация, 150000

Аннотация. В статье представлена характеристика многогранной деятельности Степана Васильевича Смоленского (1848–1909) – выдающегося музыканта, педагога, хормейстера, учёного-исследователя второй половины XIX в. – начала XX вв. В центре внимания оказываются его мировоззренческие, этико-эстетические и психолого-педагогические установки личности, которые формировались под влиянием идей славянофилов и отражали его воззрения на особую роль православия в развитии общества и культуры, необходимость возвращения к истокам, традициям, самобытности, возрождения искусства знаменного пения. Автором статьи раскрыты основные направления деятельности С. В. Смоленского: образовательно-воспитательная, музыкально-педагогическая, методическая, хормейстерская, научно-исследовательская и др. Показано, что профессиональную подготовку певца, регента С. В. Смоленский рассматривал как процесс взращивания человека культуры и требовал результативности, высокого мастерства и широкого образования.

Ключевые слова: С. В. Смоленский, культурно-историческое наследие, музыкально-педагогическое образование, певец, регент, хормейстерская деятельность, русское духовное хоровое искусство, Синодальный хор.

Благодарности. Выражаю слова благодарности и признательности членам редакционного совета журнала «Музыкальное искусство и образование/ Musical Art and Education» и лично доктору педагогических наук, профессору Елене Владимировне Николаевой за глубокие и ценные советы в процессе подготовки статьи и развития авторской концепции.

© Бочкарева О.В., 2023



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

Для цитирования: Бочкарева О. В. Педагогическая значимость наследия С. В. Смоленского для формирования представлений о процессе развития в России музыкального образования православной ориентации // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 2. С. 113–126. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-113-126

DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-113-126

THE PEDAGOGICAL SIGNIFICANCE OF S.V. SMOLENSKY'S LEGACY FOR THE FORMATION OF IDEAS ABOUT THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF ORTHODOX MUSIC EDUCATION IN RUSSIA

Olga V. Bochkareva,

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russian Federation, 150000

Abstract. The article presents the characteristics of the multifaceted activity of Stepan Vasilyevich Smolensky (1848–1909) – an outstanding musician, teacher, choirmaster, researcher of the second half of the XIX century – the beginning of the XX centuries. The focus is on his ideological, ethical, aesthetic, psychological and pedagogical attitudes of the personality, which were formed under the influence of the ideas of the Slavophiles and reflected his views on the special role of Orthodoxy in the development of society and culture, the need to return to the origins, traditions, identity, revival of the art of znamenny singing. The author of the article reveals the main activities of S. V. Smolensky: educational, musical and pedagogical, methodical, choirmaster, research, etc. It is shown that the professional training of the singer, regent S. V. Smolensky considered as a process of cultivating a person of culture and required efficiency, high skill and broad education.

Keywords: S. V. Smolensky, cultural and historical heritage, musical and pedagogical education, singer, conductor, choirmaster activity, Russian sacred choral art, Synodal choir.

Acknowledgements. I express my gratitude and appreciation to the members of the editorial board of the journal “Musical Art and Education” and personally to the editor-in-chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Elena Vladimirovna Nikolaeva for deep and valuable advice in the process of preparing the article and developing the author’s concept.

For citation: Bochkareva O. V. The Pedagogical Significance of S. V. Smolensky’s Legacy for the Formation of Ideas about the Process of Development of Orthodox Music Education in Russia. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2023, vol. 11, no. 2, pp. 113–126 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-113-126

Введение

Современное общество находится в затяжном кризисе, усиливаются и углубляются противоречия во всех сферах жизни. В отношениях «Россия – Запад» наблюдается жёсткое противостояние: военное, информационное, ценностное, религиозное, нравственное и др. В таких условиях особенно востребованными в сознании граждан оказываются темы, которые спланивают народ в период серьёзных испытаний: обращение к исторической памяти, сохранение истинных духовных ценностей, актуализация внимания к традиционным устоям жизни. В связи с этим хотелось бы напомнить слова известного богослова и мыслителя начала XX века князя Евгения Трубецкого. Размышляя об иконе «Троица» Андрея Рублёва, он говорит об образе триединства, вокруг которого «собирается Россия в дни великих потрясений и опасностей», ибо «от той розни, которая рвёт на части народное целое и грозит гибелью, спасает только та сила, которая звучит в молитвенном призыве: *да будут едино как и Мы*» [1]. Идея соборности как воплощение творческой мощи русского духа, глубинного единения в душе и помыслах людей, диалогизма определяет психологический склад и ментальность русского народа, который, несмотря на разногласия, в трудные годы всегда «всем миром» решал возникающие проблемы.

Обращение в настоящее время к проблеме исследования, связанной с осмыслением культурного наследия С. В. Смоленского неслучайно, так как опыт лучших педагогов-музыкантов прошлого чрезвычайно актуален и востребован в теории и практике современного музыкально-педагогического образования. Свидетельством тому являются исследования Т. И. Батуриной [2], Н. А. Давы-

довой [3], С. И. Дорошенко [4], С. Г. Зверевой [5], Е. В. Николаевой [6], Л. А. Рапацкой и А. С. Стрельцовой [7], М. П. Рахмановой [8], С. М. Цыплаковой [9] С. Duplor [10] и многих других музыкантов-педагогов, в том числе и автора данной статьи [11; 12].

В представленных далее результатах изучения культурного наследия выдающегося музыканта-педагога второй половины XIX – начала XX вв. С. В. Смоленского предпринята попытка охарактеризовать значимость его наследия для понимания процесса становления и развития в России музыкального образования православной ориентации. При этом были поставлены следующие задачи:

1. Выявить мировоззренческие, этические, психолого-педагогические установки личности С. В. Смоленского.
2. Раскрыть основные направления его деятельности как музыканта-педагога.
3. Показать значение трудов С. В. Смоленского для истории, теории и практики музыкально-педагогического образования.

Мировоззренческие и этико-эстетические установки С. В. Смоленского

Степан Васильевич Смоленский (1848–1909) – выдающийся педагог, хормейстер, учёный-исследователь, композитор второй половины XIX – начала XX вв., деятельность которого была поистине многогранной: руководитель Синодального хора, директор Синодального училища церковного пения, заведующий кафедрой истории церковного пения в Московской консерватории (1889/1890–1900/1901), руководитель Придворной певческой капеллы (1901–1903), председатель отдела для разыскания и издания памятников старинного русского певче-

ского искусства в Императорском Обществе любителей древней письменности (1903–1907), директор Регентского училища (1907), главный идеолог, вдохновитель представителей русского духовного хорового искусства: С. В. Рахманинова, А. Д. Кастальского, А. Т. Гречанинова, А. В. Никольского, П. Г. Чеснокова, Д. В. Аллеманова, Н. С. Голованова и др.

Мировоззрение и этико-эстетические установки С. В. Смоленского формировались во второй половине XIX века, когда обсуждался главный вопрос – по какому пути должно осуществляться общественное и культурное развитие России. Жаркие споры в печати вызывала дискуссия западников и славянофилов: что есть национальное и общечеловеческое в культуре? Подобно двуликтому Янусу, существовала парная взаимозависимость: западники смотрели в «идеальное будущее», славянофилы – в «идеальное прошлое», но, несмотря на существующие разногласия, всех «объединяло чувство безграничной... любви к России и русскому народу, русскому быту и русскому складу ума» [13]. Категории бинарности, отражаясь зеркально в представлениях мыслителей двух направлений о путях развития культуры, рождали философский диалог: прогрессивные изменения с ориентацией на Запад или возвращение к истокам, традициям, самобытности, народности; подражание чужому или нахождение своего самобытного пути развития.

С. В. Смоленскому были близки взгляды «пламенных» славянофилов, которых он называл людьми «мысли, правды и чести», стремившихся «всеми силами духа, всюю силою... любви к родине» [14, с. 57]. Представители славянофильства говорили о нравственном христианском лике России, о стране, соборно объединяющей множество верующих в любви и истине, защищали отечественную духовную тра-

дицию, выделяли особую роль православия в развитии общества и культуры [15]. Степан Васильевич особенно ценил «крово-русское старообрядчество», называя его «здоровым и истинно русским семенем» будущей жизни. Его огорчает падение нравов, ослабление «нравственной дисциплины», не наблюдаемой им в жизни. Он уверен в «здравомыслии» любвеобильного русского народа, которое сохраняется «именно благодаря этой силе крови, веры, свободного веча – мира, богатству земли, родящей хлеб, и [богатству] ума...» [14, с. 274].

Основные направления деятельности С. В. Смоленского как музыканта-педагога

С 1889 по 1901 гг. С. В. Смоленский работал директором Синодального училища, которое за 12 лет работы он превратил из заурядной 4-летней певческой школы, находившейся в плачевном состоянии, в музыкально-педагогический институт с 9-летним сроком обучения, по качеству подготовки сопоставимой с консерваторией. Окончивший курс Синодального училища, по мнению директора, «должен быть серьезно образован, развит и обладать положительными музыкальными знаниями. Всё остальное сделают талант, свободно-разумный труд и постепенно приобретаемый опыт» [14, с. 387]. В Синодальном училище существовали два отделения: I ступень – певческое (60 человек) и II ступень – регентское (15 человек).

В первые годы работы С. В. Смоленскому было нелегко: он встретился с фактами продажи музыкальных инструментов с целью наживы, низкой мотивацией как преподавателей, так и учащихся к музыкальным занятиям, отсутствием профессионализма, дисциплины и др. С целью

«оздоровления» данного учебного заведения Степан Васильевич стал внедрять свою педагогическую систему, которая строилась на строгой дисциплине, сочетавшейся с любовью и уважением к ученикам, с воспитанием их в свободе и труде. Выработанная им система была «основана на самостоятельности ученика, на его вере как в свои силы, так и в дружбу и неотложную помощь каждого из старших над ним» [14, с. 250]. Все эти педагогические установки С. В. Смоленский впитал от своих учителей, Л. Ф. Львова, Д. В. Разумовского, Н. И. Ильминского, С. А. Рачинского и др. В известной картине Н. П. Богданова-Бельского «Устный счёт» (1896) запечатлён эпизод урока-импровизации С. А. Рачинского, где ученики решают математические задачи. Известный профессор Московского университета «ушёл в народ» (он стал преподавать в сельской Татевской школе Казанской губернии, в 1886 г. по его приглашению туда же приехал преподавать церковное пение С. В. Смоленский).

О своих учителях С. В. Смоленский с любовью и уважением писал: «Если в чём и вижу сходную черту с моими учителями, то в воспитанной ими же во мне любви к людям и к свету правды и знания» [14, с. 402]. Чуткий педагог, понимая индивидуальные особенности своих воспитанников, «врачевал душу всегда один на один в беседе», когда «осторожное и деликатное великодушие при всяком наказании» помогало привести ученика «в состояние “пришедшего в себя” блудного сына» [14, с. 245–246]. Принцип гуманизма, «педагогическое *diminuendo* наказаний», способных «выпрямлять кривое и выращивать почти безнадежное», были определяющими в воспитательной деятельности С. В. Смоленского, так как он оберегал достоинство ученика, укреплял в нём веру в свои силы, прибав-

ляя ему энергии и свободной воли в делах и осознании проступка [14, с. 302].

О педагогике Степан Васильевич говорил, как об искусстве «выращивания людей не только по своим рецептам, но сообразно способностям каждого ученика» [14, с. 501]. Сравнивая учителя с цветоводом и размышляя по этому поводу, он писал: «Но разве сравнится прелесть даже лучшего цветка купленного с прелестью менее красивого, но своего цветка, который удалось вырастить самому?» [Там же]. Воспитательная деятельность мыслилась педагогом-музыкантом как искусство в высшей степени интересное, «лучшее наслаждение само по себе, как в своей удаче, так особенно в труднейших случаях» [Там же].

Большое внимание С. В. Смоленский уделял работе с родителями своих подопечных, так как понимал, что они могут повлиять на установки своих детей и усилить мотивацию к музыкальной деятельности: «Именно это общение выработало во мне лучшую часть моей педагогики. Оно научило меня, научило отцов с матерями и научило детей, оно сближало всех нас и приводило в большинстве случаев к желаемому успеху и взаимному удовлетворению» [14, с. 501–502].

Процесс подготовки певца, регента С. В. Смоленский, будучи сам прекрасно образованным человеком (окончил два факультета Казанского университета: юридический и филологический), рассматривал с позиции человека культуры и требовал не столько ремесла, сколько «высокого мастерства», ратовал за возможности «широкого образования» [14, с. 251].

С. В. Смоленский сплотил вокруг себя коллектив единомышленников, что и позволило добиться превосходных результатов в процессе обучения и подготовки музыкантов. Среди преподавателей он особо выделял В. С. Орлова, ученика

П. И. Чайковского, регента Синодального хора. Степан Васильевич отмечал его высокий профессионализм, говоря при этом, что в работе он «необыкновенно был чуток к звучности и равновесию хора» [14, с. 248]. Тёплыми словами отзывался педагог о своих учениках – о деятельности А. В. Никольского, Д. В. Аллеманова, Н. С. Голованова и др. Отмечая дарование, ум, талант, широкую общую культуру А. Д. Кастальского, он характеризовал его как весьма самостоятельного в суждениях и весьма прилежного в работе [14, с. 313], а П. Г. Чеснокова он признавал особенно даровитым [Там же, с. 356].

В 1896 году состоялся дебют Синодального хора, знаменитые «Исторические концерты», на которых исполнялась хоровая музыка разных времён и народов. Обладая весьма внушительной хоровой техникой, коллектив добился особой слитности звучания, художественной выразительности и стиливого разнообразия. Синодальный хор с успехом выступал и за границей (в Париже, Вене, Константинополе и других городах). Приведём фрагмент одного из отзывов на концерт в зале Венского музыкального общества:

«Это удивительная тайна Стефана фон Смоленского, директора Синодального хора, и господина дирижёра Орлова... – как им удалось добиться от этих мальчиков и усатых взрослых мужчин с феноменальными тенорами и басами, достигающими невероятно низких тонов, такого чистого слияния голосов. Снимем шляпу перед этой тайной. Таких тонких динамических переходов мы ещё никогда не слышали, не говоря уже о точности, глубине, ритме, безукоризненной чистоте интонации» [14, с. 363].

Волновали С. В. Смоленского вопросы о качестве звучания хора. Он любил разнообразные тембры голосов за их чистоту и красоту. При этом Степан Василь-

евич придавал большое значение постановке голоса, ансамблевому звучанию, спетости, чистоте интонирования, от которых зависит исполнительское искусство: «Качество хора – в прямой зависимости от его спетости, ансамбля, но и от красоты входящих в него голосов. Чрезвычайно важно также для хорового тембра, для хоровой интонации, если эти голоса, помимо данных природою приятных свойств, не обедняют умением давать звук, правильно распоряжаться дыханием, то есть если они до известной степени поставлены» [14, с. 386].

Одним из магистральных направлений в деятельности С. В. Смоленского являлось возрождение искусства древнего пения, изучение природы интонирования знаменных распевов. Музыкант-педагог уделял данной проблеме особое внимание. Отмечая «несравненную красоту» знаменных песнопений, их «неисчерпаемое разнообразие», Степан Васильевич был убеждён, что знакомство с существом распевов не только совершенствует технику певца, но и воспитывает «слух учащегося в оборотах церковных ладов» [14, с. 570]. По его мнению, при обращении к знаменным распевам певцам необходимо воссоздать «мир строгого величия, глубокого озарения всех движений человеческого духа» [Там же, с. 570]. Он активно выступал против их западноевропейской четырёхголосной гармонизации, допуская двух- и трёхголосное изложение, отмечая при этом, что знаменный распев близок к русской песне «с её широкой волной, упительной – не деланной, а задушевной» [14, с. 571].

Такой настрой С. В. Смоленский стремился создать и при разучивании в Синодальном хоре и исполнении духовных произведений отечественных композиторов, таких как «Свете тихий», «Херувимская» П. И. Чайковского, «Благослови,

душе моя, Господа» А. Т. Гречанинова, «Милость мира» А. Д. Кастальского, «Херувимская (стрелецкая)» П. Г. Чеснокова и др. Певцы, направляемые хормейстером, старались воплотить все нюансы исполнительского замысла, которые в наибольшей степени соответствовали раскрытию образа святости в системе координат «божественное – человеческое». Исполняя духовные сочинения, они стремились к единению в звуке, соборности, которая наиболее ярко проявлялась в русском хоровом искусстве, как особое эмоционально-чувственное единение певцов на основе выражения содержания, раскрывающего меру тождественности в системе отношений «Бог – личность».

Н. И. Кабанова, цитируя во вступительной статье к фундаментальному изданию, посвящённому С. В. Смоленскому, фрагмент из его Дневника (№ 4, л. 247–249), отмечает: «Двоякий характер пения унисонного или хорового» С. В. Смоленский сопоставлял с иконописью, «с иконой святого лица...» [16, с. 34]. Известно, что Андрей Рублёв, как и многие иконописцы, писал «с молитвой и слезами», это то амбивалентное состояние «радости» и «страдания», которое можно уподобить состоянию женщины, родившей ребёнка: от эйфории счастья она не помнит те муки, которые ей довелось перетерпеть. Эта радость духовного рождения выражается «в необыкновенном богатстве и необыкновенной радости радужных красок», – отмечал Е. Н. Трубецкой [1]. Икона, являясь прекрасным образом религиозной мысли и глубины религиозного чувства, связывает духовную жизнь многих поколений. Луковичные формы куполов русских храмов, «которые заостряются и теплятся к небесам в виде пламени», мыслитель сравнивает с «молитвенным горением», с «горячностью чувства». Россия увидела в иконе, в храме свой собственный образ, образ со-

борного целого, объединённого таинством преображения в «соборное тело Христово» [Там же]. Человек, молящийся перед иконой, поверял все сокровенные тайны своей души, просил о милости, уповая о помощи в минуты скорби, выражая надежду на спасение, и благодарил за испытанное чувство радости и света. Он ожидал ответа, чуда, прощения или осуждения; был готов услышать слова, которые ему подсказывал тот или иной святитель, изображённый на иконе, а на самом деле – его со-весть (совместная *весть*, «вместе с другим»). Это был особый диалог, глубокий, мистический по вневременной своей природе.

В Синодальном хоре при исполнении духовных сочинений происходило не только развитие певческих умений, но и единение в «звуковой молитве». Осуществлялся процесс профессионального и духовно-эмоционального становления православного певца, регента, преобразование на основе особого ряда личностных ценностно-смысловых новообразований, психологически обеспеченных системой связей: «божественный образ» – «художественный образ» – «исполнительский образ».

Работая с хористами, С. В. Смоленский добивался и решения технических задач, например ровного звучания и правильного выполнения динамических оттенков: «Певчие вновь удивились, – вспоминает он, – когда я показал им возможность на буквах у, ю (в словах “исповедую Тя”) достигнуть вполне лёгкого *diminuendo*, даже и после *pp* с помощью самого простого сжатия губ» [14, с. 493]. Степан Васильевич описывает также случай на репетиции, когда хористам не удавалось *crescendo* ансамблевого звучания, «получался либо неровной силы аккорд, либо нестройный, либо слишком непоследовательный. Басы и тенора Капеллы решительно не представляли себе этого

нюанса на высоких нотах и долго не могли взять в толк ни владение дыханием, ни способов перехода из одного регистра в другой» [Там же].

Обладая богатым хормейстерским опытом, С. В. Смоленский давал певцам практические советы: «как и когда надо владеть дыханием, как надо петь *pp*, чтобы не было сдавленного, спёртого звука, а получалась хорошо окрашенная спокойная звучность, даже и при *ppp*», как добиваться ровного хорового звучания и разнообразных оттенков способами перехода из одного регистра в другой и другие тонкости работы дирижёра хора [14, с. 492].

Не меньшее значение Степан Васильевич придавал повышению музыкальной образованности певцов. Он советовал участникам хора осваивать теоретические дисциплины как можно прилежнее, так как «изучение главных оснований гармонии и ясных пониманий самых простых построений... даёт возможность учащимся хоровому пению не только сознательно изучать музыкальные произведения, но и получать истинно художественное наслаждение» [17, с. 610–611]. По его мнению, «без знания начал гармонии хоровые исполнители успевают ознакомиться обыкновенно каждый только со своей партией, запоминая вскользь партии других голосов; наслаждение таких исполнителей вызывается лишь слуховыми ощущениями, а не полным сознанием красоты формы и содержанием исполняемого произведения; они не могут точно судить о достоинстве музыкального сочинения как в целом, так и в частностях» [Там же, с. 611].

Применяемая Степаном Васильевичем методика обучения хоровому пению, наиболее полно описана им в учебном пособии: «Курс хорового церковного пе-

ния, составленный для преподавания в Казанской учительской семинарии С. В. Смоленским» Ч. 1–2, вышедшем в 1885 году [18].

Как музыканта-педагога его волновали и вопросы преподавания пения в учебных заведениях, о чём свидетельствует публикация «К вопросу о программе преподавания пения в городских училищах», изданная в 1885 году [19]. При этом приводимые Н. Ф. Финдейзином данные о переписке С. В. Смоленского с С. А. Рачинским свидетельствуют о том, что ими обсуждались вопросы улучшения певческой подготовки в духовных учебных заведениях. В качестве мер совершенствования музыкально-образовательной деятельности С. А. Рачинский указывает не столько на создание программ, сколько на издание «пригодных учебников», на учреждение «рассадника учителей, способных пользоваться этими учебниками» [17, с. 614].

Работу в Синодальном училище С. В. Смоленский совмещал с педагогической деятельностью в Московской консерватории, где за 12 лет (с 1889 по 1901 г.) он прочитал 11 курсов по истории русского церковного пения. Их целью было ознакомление слушателей с историей «развития русской культуры и русского церковно-певческого искусства» [14, с. 222].

Содержательные и интересные лекции, которые профессор читал в «форме свободных бесед», предпочитая обходиться «без всяких тетрадей или кратких выписок», сочетались с практическими занятиями, на которых слушатели более углублённо знакомились с «несколькими песнопениями знаменного распева», «грамматикой знамен и иллюстрациями образцов всяких шрифтов и особенностей русского письма» [Там же]. Во многом благодаря этому в России всё большее внимание стало уделяться изучению

древнейших пластов русской православной культуры и их включению в содержание музыкального образования. Показательна в этом отношении позиция известного музыковеда Б. В. Асафьева, который в очерке о знаменном распеве передаёт своё восхищение перед памятью и музыкальной совестью предков, это – «не просто звенья напевов живой для нас старины», а «озвученные панцирь и броня» [21, с. 38]. Сравнивая «красоту древних распевов и составляющих их попевок» с языком летописи, то «сурово-сосредоточенным», «то звонким», музыковед отмечает общие черты памятников древнерусского слова, музыки и живописи: «та же сфера чувств, та же дисциплина характеров, та же упорная воля жить, тот же мерный ритм, ... плавности и мерности их поступи» [Там же, с. 38–39].

Характеризуя высокий профессионализм музыкально-педагогической деятельности С. В. Смоленского в Московской консерватории, Синодальном училище нельзя не отметить, что в значительной степени он обусловлен научно-исследовательской деятельностью, которую он вёл в течение всей жизни и делился с учениками своими знаниями и опытом. В 1885 году С. В. Смоленский составил каталог рукописей церковного пения, находящихся в Соловецкой библиотеке Казанской духовной академии (152 рукописи не были изданы), были изданы «Общий очерк исторического и музыкального значения певческих рукописей Соловецкой библиотеки», «Азбука знаменного пения Александра Мезенца» (1887) [20] и целый ряд других публикаций.

Н. Ф. Финдейзен при характеристике позиции С. В. Смоленского относительно русского церковного пения обращает внимание на чрезвычайно важную для пони-

мания процесса становления и развития отечественной музыкальной культуры высказанную им мысль о характере взаимодействия византийской и русской традиций: «может быть, мы и получили значительное число напевов, но развили их сами и усовершенствовали мелодическое содержание этого пения и его письменное изложение вполне независимо от византийцев, только своими силами» [17, с. 618]. К тому же, как подчёркивает исследователь, С. В. Смоленский критиковал названия произведений, которые изредка встречаются в программах духовных концертов «Херувимская – лодочка», «Отче наш – птичка», «Тебе поем – с чердака» и др., обращая внимание на принцип художественного отбора музыкальных произведений и отсутствие пошлости в названиях [Там же, с. 619].

Не менее важна для понимания воззрений Степана Васильевича на русскую православную культуру его оценка тех изменений, которые происходили в музыкальном искусстве России под влиянием западноевропейской традиции в XVII веке. Описывая в статье «Значение XVII века и его “кантов” и “псалмов” в области современного церковного пения, так называемого “простого напева”» искусство “*excellenter canere*”, «эксцеллентование», то есть искусство превосходного пения, которое было очень любимо и распространено в то время в России, С. В. Смоленский» отмечает тот факт, что «Пётр I, этот “Питер-бас”, очень любил эксцеллентовать, становился прямо на клирос и пел по тетрадам певчих» [22, с. 66]. Этот вывод сделан исследователем на основании сохранившихся записей в рукописях: «такого-то числа и года в таком-то храме “по сей книге изволил петь сам великий Государь, Царь Пётр Алексеевич, а голос он держал тенор-бас”, понынешнему – баритон» [Там же].

Заключение

В качестве завершения предельно лаконичного и во-многом лишь схематически намеченного в статье рассмотрения наследия С. В. Смоленского с точки зрения его значимости для формирования представлений о музыкальной культуре и образовании православной ориентации в России, заметим, что и в наше время при их изучении музыканты-педагоги во многом опираются на результаты его исследований.

Примером тому является *продолжение начатого С. В. Смоленским изучения русской православной культуры с позиции её диалога с западноевропейской культурой* М. Д. Кораблевой. Автор обосновывает выделение следующих трёх этапов в её развитии:

- *византийский* этап (обогащение русской песенности религиозными смыслами византийской культуры: знаменный распев);
- *европейский* этап (русская хоровая культура принимает западноевропейские жанры и формы музицирования: партес, кант);
- *национальный* этап (создание русской самобытной хоровой культуры на основе обращения русских композиторов к народной песне) [23].

В проводимом нами исследовании получает дальнейшее развитие *идея С. В. Смоленского о диалогической природе исполнения духовных сочинений*. При её изучении мы опирались на:

- *онтологический* подход, связывающий категорию «духовность» с идеальными образами, которые имеют своё первичное основание в реальности;
- *социологический* подход, трактующий понятие «духовность» как общение в сфере идеального, которое оказывает влияние на реальное общение и взаимодействие людей;

- *герменевтический* подход, опирающийся на взаимосвязь категории «духовное» с понятием стиля, интерпретацией, чувством вкуса, одухотворённости мысли.

При включении в репертуар хорового коллектива образцов православной музыкальной культуры важна единая, исходящая из содержания текста богослужения концепция исполнения, которая становится основой в процессе как его разучивания, так и исполнения. На этапе знакомства с духовным сочинением возникает двойной диалог, с одной стороны, это обращение к композитору, сочинившему музыкальное произведение, с другой стороны, этот процесс сопровождается обращением к своему сознанию, внутреннему «я» [12]. В процессе разучивания и исполнения произведения хормейстер, устанавливая диалогическое взаимодействие, обращается к сознанию хористов, объединённых раскрытием духовного содержания, идеи, внутреннего смысла произведения. В ходе репетиционной работы осуществляется взаимосвязанный анализ словесного и музыкального текстов, который во многом определяет исполнение, позволяет хористам найти новые краски в звучании духовного сочинения, обогатить спектр музыкальных интонаций, выражающих их внутренний смысл. В процессе исполнения хорового произведения важно передать слушателям содержание, раскрыть идею, внутренний смысл музыкального произведения. При этом исполнение духовных сочинений, пение можно рассматривать как духовный дар, то благо, которое неотделимо от духовной свободы личности, от поиска истины и красоты. Оно вмещает в себя многие понятия: «любовь к народу», «любовь к Родине», «любовь к Богу», «любовь к духу», «любовь к возвышенной красоте», «любовь к идеалу» и др. [13, с. 28].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Трубецкой Е. Н. Три очерка о русской иконе. Новосибирск: Сибирь XXI века, 1991. 112 с. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Evgenij_Trubeckoj/rossija-v-ee-ikone/ (дата обращения: 10.11. 2022).
2. Батуриная Т. Н. Из истории обучения хоровому пению школьников России: С. В. Смоленский // Музыкальное искусство и образование, 2015, № 4. С. 152–160.
3. Давыдова Н. А. Церковно-певческое дело и его критическая рефлексия (1880–1916) // Ярославский педагогический вестник: науч.-метод. журнал, 2006, № 1. С. 42–48.
4. Дорошенко С. И. Церковно-певческое образование XIX – начала XX вв. в контексте диалога культур Санкт-Петербурга, Москвы и провинциальных духовно-культурных центров // Вестник Владимирского гос. ун-та им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, серия: педагогика и психология, 2013, № 14(33). С. 25–34.
5. Зверева С. Г. Александр Кастальский: идеи, творчество, судьба... В серии: Русская духовная музыка в документах и материалах. М: Вузовская книга, 1999. 240 с.
6. Николаева Е. В. История музыкального образования. Древняя Русь (конец X – середина XVII столетия). Учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений. М.: Владос, 2003. 208 с.
7. Рапацкая Л. А., Стрельцова А. С. Синодальное училище как феномен православного музыкального ренессанса в культуре Серебряного века // Музыкальное искусство и образование, 2017, № 1. С. 126–143.
8. Рахманова М. П. Наследие С. В. Смоленского в советскую эпоху // Чтения памяти С. В. Смоленского. Хоровое искусство в XIX – XXI вв. Тенденции и перспективы: материалы межд. науч. конф. / сост. и науч. ред. Е. В. Порфирьева. Казань: Изд-во Казанской государственной консерватории, 2013. С. 5–13.
9. Цыплакова С. М. Переосмысление традиции древнерусских церковных распевов в XIX – начале XX в. // Идеи и идеалы, 2018, № 1. Т. 2. С. 158–175.
10. Dunlop C. The Russian Court Chapel Choir 1796–1917. Amsterdam: Harwood Academic Publishers. Cop. 2000. 186 p.
11. Бочкарева О. В. Диалогическая природа искусства. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. 155 с.
12. Бочкарева О. В. Диалогическая природа вокально-хорового искусства: наследие С. В. Смоленского // V чтения памяти С. В. Смоленского (20–22 октября 2020 г.) // Материалы межд. науч. конф. / ред. Ю. С. Карпов, Казань: изд-во Казанской гос. Консерватории, 2020. С. 21–28.
13. Герцен А. И. Былое и думы: в 5 т. / под ред. Ф. М. Левина, И. С. Новича, С. Я. Штрайха. Изд. испр. и доп. М.: Художественная литература, 1937. URL: <http://gertsen.lit-info.ru/gertsen/proza/byloe-i-dumy/index.htm> (дата обращения: 03.02.2023).
14. Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. IV. Степан Васильевич Смоленский. Воспоминания: Казань, Москва, Петербург // Гос. центральный музей музыкальной культуры им. М. И. Глинки; подгот. материала, вступит. ст., коммент. Н. И. Кабановой; науч. ред. М. П. Рахманова. М.: Языки славянской культуры, 2002. 688 с., ил. (Язык. Семиотика. Культура).
15. Хомяков А. С. О старом и новом. Сочинения в 2-х т. / вступ. ст., сост. В. А. Кошелева, ред. Е. В. Харитоновна М.: Московский философский фонд: Медиум, 1994. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Aleksej_Nomyakov/polnoe-sobranie-sochinenij-tom-3/1 (дата обращения: 03.02.2023).
16. Кабанова Н. И. Степан Васильевич Смоленский и судьба его архива // Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. IV. Степан Васильевич Смоленский. Воспоминания: Казань, Москва, Петербург / Гос. центральный музей музыкальной культуры имени М. И. Глинки;

- подгот. мат, вступит. ст., коммент. Н. И. Кабановой; науч. ред. М. П. Рахманова. М.: Языки славянской культуры, 2002. С. 13–54.
17. *Финдейзен Н. Ф.* Степан Васильевич Смоленский. Биографический очерк / Приложение II // Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. IV. Степан Васильевич Смоленский. Воспоминания: Казань, Москва, Петербург / Гос. центральный музей музыкальной культуры имени М. И. Глинки; подгот. мат., вступит. ст., коммент. Н. И. Кабановой; науч. ред. М. П. Рахманова. М.: Языки славянской культуры, 2002. С. 604–626.
 18. *Смоленский С. В.* Курс хорового церковного пения, составленный для преподавания в Казанской учительской семинарии С. В. Смоленским: Ч. 1–2. Казань : лит. А. Тимофеева, 1885. 291 с.
 19. *Смоленский С. В.* К вопросу о программе преподавания пения в городских училищах. Казань: тип. Г. М. Вечеслава, 1885. 34 с.
 20. *Смоленский С. В.* Общий очерк исторического и музыкального значения певческих рукописей Соловецкой библиотеки и «Азбуки певчей» Александра Мезенца. Казань: тип. Ун-та, 1887. 19 с.
 21. *Асафьев Б. В.* Знаменный распев // О хоровом искусстве: Сборник статей / Сост. и коммент. А. Павлова-Арбенина. Л.: Музыка, 1980. С. 36–39.
 22. *Смоленский С. В.* «Значение XVII века и его “кантов” и “псалмов” в области современного церковного пения, так называемого “простого напева”» // Сб. «Памяти Степана Васильевича Смоленского. СПб: [б/и], 1910. 120 с.
 23. *Кораблёва М. Д.* Диалог культур в русском хоровом искусстве IX–XVIII вв. // Вопросы культурологии. 2020. № 1. С. 25–30.

Поступила 24.02.2023; принята к публикации 24.04.2023.

Об авторе:

Бочкарева Ольга Васильевна, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (ул. Республиканская, д. 108/1, г. Ярославль, Российская Федерация, 150000), доктор педагогических наук, доцент, OVBoshkareva@yandex.ru

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Trubetskoy E. N. *Tri ocherka o russkoj ikone* [Three Essays on the Russian Icon]. Novosibirsk: Publishing House Siberia of the XXI Century, 1991. 112 p. Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Evgenij_Trubeckoj/rossija-v-ee-ikonet (accessed: 10.11. 2022) (in Russian).
2. Baturinskaya T. N. From the History of Teaching Choral Singing to Schoolchildren of Russia: S. V. Smolensky. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Arts and Education*. 2015, no. 4, pp. 152–160 (in Russian).
3. Davydova N. A. Tserkovno-pevcheskoe delo i ego kriticheskaya refleksiya (1880–1916) [Church-singing Business and Its Critical Reflection (1880–1916)]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical bulletin]. Scientific Method. Journal, 2006, no. 1, pp. 42–48 (in Russian).
4. Doroshenko S. I. Tserkovno-pevcheskoe obrazovanie XIX – nachala XX vv. v kontekste dialoga kul'tur Sankt-Peterburga, Moskvy i provincial'nykh dukhovno-kul'turnykh tse ntrov [Church-singing

- Education of the XIX – Early XX Centuries. In the Context of the Dialogue of Cultures of St. Petersburg, Moscow and Provincial Spiritual and Cultural Centers]. *Vestnik Vladimirskogo gos. un-ta im. A. G. i N. G. Stoletovykh, seriya: pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov, series: Pedagogy and Psychology]. 2013, no. 14(33), pp. 25–34 (in Russian).
5. Zvereva S. G. *Aleksander Kastalsky: idei, tvorchestvo, sud'ba... V ser.: Russkaya dukhovnaya muzyka v dokumentakh i materialakh* [Alexander Kastalsky: Ideas, Creativity, Destiny... In series: Russian Spiritual Music in Documents and Materials]. Moscow: Publishing House "University Book", 1999. 240 p. (in Russian).
 6. Nikolaeva E. V. *Istoriya muzykal'nogo obrazovaniya. Drevnyaya Rus' (konets X – seredina XVII stoletiya)* [History of Music Education. Ancient Russia (Late X – Mid XVII Century). Study Guide for Students Higher Educational Institutions. Moscow: Humanitarian center "Vlados", 2003. 208 p. (in Russian).
 7. Rapatskaya L. A., Streltsova A. S. Synodal School as a Phenomenon of the Orthodox Music Renaissance in the Culture of the Silver Age. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Arts and Education*. 2017, no. 1, pp. 126–143 (in Russian).
 8. Rakhmanova M. P. Nasledie S. V. Smolenskogo v sovetskuyu epokhu [The Legacy of S. V. Smolensky in the Soviet Era] *Chteniya pamyati S. V. Smolenskogo. Khorovoe iskusstvo v XIX–XXI veke: tendentsii i perspektivy* [Readings in Memory of S. V. Smolensky. World Art in the XIX–XXI Centuries: Trends and Performances]. The Material World. Scientific Conf. Comp. and scientific ed. E. V. Porfirieva. Kazan: Publishing House of the Kazan State Conservatory, 2013, pp. 5–13 (in Russian).
 9. Shiplakova S. M. Pereosmyslenie traditsii drevnerusskikh tserkovnykh raspevov v XIX – nachale XX v. [Rethinking the Traditions of the Ancient Russian Peoples in the XIX – Early XX Century]. *Idei i idealy* [Ideas and Ideals]. 2018, no. 1, vol. 2, pp. 158–175 (in Russian).
 10. Dunlop S. *The Russian Court Chapel Choir 1796–1917*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers. Cop. 2000. 186 p.
 11. Bochkareva O. V. *Dialogicheskaya priroda iskusstva* [Dialogic Nature of Art]. Yaroslavl: The Publishing House of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 2019. 155 p. (in Russian).
 12. Bochkareva O. V. Dialogicheskaya priroda vokal'no-khorovogo iskusstva: nasledie S. V. Smolenskogo [Dialogic Nature of Vocal and Choral Art: The Legacy of S. V. Smolensky]. *V chteniya pamyati S. V. Smolenskogo (20–22 oktyabrya 2020 g.)* [V Readings in Memory of S. V. Smolensky (October 20–22, 2020)]. Proceedings of the International Scientific Conference. Ed. Y. S. Karpov, Kazan: Publishing House of the Kazan State Conservatory. 2020, pp. 21–28 (in Russian).
 13. Herzen A. I. *Byloe i dumy* [The Past and the Thoughts] in 5 Vols. Edited by F. M. Levin, I. S. Novich, S. Ya. Streich. Ed. rev. and add. Moscow: State Publishing House "Khudozhestvennaya literature". 1937. Available at: <http://gertsen.lit-info.ru/gertsen/proza/byloe-i-dumy/index.htm> (accessed: 03.02.2023) (in Russian).
 14. *Russian Sacred Music in Documents and Materials. Vol. IV. Stepan Vasilyevich Smolensky. Memoirs: Kazan, Moscow, St. Petersburg*. State Central Museum of Musical Culture named after M. I. Glinka; Preparation of the material, introductory article, commentary by N. I. Kabanova; Scientific ed. M. P. Rakhmanova. Moscow: LRC Publishing House, 2002. 688 p., ill. (Language. Semiotics. Culture.) (in Russian).
 15. Khomyakov A. S. *O starom i novom* [About the Old and the New]. Essays in 2 Volumes. Introductory article by V. A. Koshelev, ed. by E. V. Kharitonov: Moscow Philosophical Foundation: Medium, 1994.

- Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Aleksej_Homyakov/polnoe-sobranie-sochinenij-tom-3/1 (accessed: 03.02.2023) (in Russian).
16. Kabanova N. I. Stepan Vasilyevich Smolensky and the Fate of His Archive. *Russian Spiritual Music in Documents and Materials. Vol. IV. Stepan Vasilyevich Smolensky. Memories: Kazan, Moscow, St. Petersburg.* State Central Museum of Musical Culture named after M. I. Glinka; Preparation of the material, introductory article, commentary by N. I. Kabanova; Scientific ed. M. P. Rakhmanova. Moscow: LRC Publishing House, 2002, pp. 13–54 (in Russian).
 17. Findeisen N. F. Stepan Vasilyevich Smolensky. Biographical Sketch. Appendix II. *Russian Sacred Music in Documents and Materials. Vol. IV. Stepan Vasilyevich Smolensky. Memories: Kazan, Moscow, St. Petersburg.* State Central Museum of Musical Culture named after M. I. Glinka; Preparation of the material, introductory article, commentary by N. I. Kabanova; Scientific ed. M. P. Rakhmanova. Moscow: LRC Publishing House, 2002, pp. 604–626 (in Russian).
 18. Smolensky S. V. *Kurs khorovogo tserkovnogo peniya, sostavlennyy dlya prepodavaniya v Kazanskoj uchitel'skoj seminarii S. V. Smolenskim: Ch. 1–2* [Course of Choral Church Singing, Compiled for Teaching at the Kazan Teachers' Seminary by S. V. Smolensky: Parts 1–2]. Kazan: Lithograph by A. Timofeev, 1885. 291 p. (in Russian).
 19. Smolensky S. V. *K voprosu o programme prepodavaniya peniya v gorodskikh uchilishchakh* [On the Question of the Program of Teaching Singing in Urban Schools]. Kazan: Printing house of G. M. Vecheslav, 1885. 34 p. (in Russian).
 20. Smolensky S. V. *Obshhij ocherk istoricheskogo i muzykal'nogo znacheniya pevcheskikh rukopisej Soloveczkoj biblioteki i "Azbuki pevchej" Aleksandra Mezencza* [A General Outline of the Historical and Musical Significance of the Singing Manuscripts of the Solovetsky Library and the "Abc of the Singer" By Alexander Mezenets]. Kazan: Printing house of the University, 1887. 19 p. (in Russian).
 21. Asafiev B. V. *Znamennyj raspev* [Znamenny Chant]. *O khorovom iskusstve* [About Choral Art]. Collection of Articles. Comp. and comment. A. Pavlova-Arbenina. Leningrad: State Publishing House "Muzyka", 1980, pp. 36–39 (in Russian).
 22. Smolensky S. V. *Znachenije XVII veka i yego "kantov" i "psal'mov" v oblasti sovremennogo tserkovnogo peniya, tak nazyvayemogo "prostogo napeva"* ["The Significance of the 17th Century and Its "Kants" and "Psalms" in the Field of Contemporary Church Singing, the So-Called "Simple Chant"]. *"Pamyati Stepana Vasil'yevicha Smolenskogo"* [In memory of Stepan Vasilyevich Smolensky]. St. Petersburg: [b/i], 1910. 120 p. (in Russian).
 23. Korableva M. D. *Dialog kul'tur v russkom khorovom iskusstve IX–XVIII vv.* [Dialogue of Cultures in Russian Choral Art IX–XVIII Centuries]. *Voprosy kul'turologii* [Questions of Cultural Studies]. 2020, no. 1, pp. 25–30 (in Russian).

Submitted 24.02.2023; revised 24.04.2023.

About the author:

Olga V. Bochkareva, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Musical and Artistic Education of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (Republican str., 108/1, Yaroslavl, Russian Federation, 150000), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, OVBoshkareva@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ К. А. ЭРДЕЛИ

М. М. Подгузова,

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

Аннотация. Личность выдающейся отечественной арфистки К. А. Эрдели широко известна не только в нашей стране, но и за рубежом. Её творческая деятельность началась в 1899 году и прекратилась лишь с уходом из жизни в 1971. Ксения Александровна вела широкомасштабную работу во всех сферах искусства, соприкасающихся с её любимым инструментом и в царской России, и в Советском Союзе. Она являлась концертирующей арфисткой, солисткой оркестра Большого театра, педагогом. Предлагаемая статья освещает педагогическую деятельность К. А. Эрдели. За годы преподавания она воспитала значительное количество арфистов, с успехом работавших в ведущих оркестрах и специализированных учебных заведениях по всей стране. В публикации впервые анализируется ценность методических установок исполнительницы, степень их актуальности, а также значение для современного отечественного арфового искусства. Предлагается взгляд на созданную ею педагогическую систему, включающую технический комплекс, методические принципы, ряд положений по организации учебного процесса в вузе, а также значительное количество обработок музыкальных произведений для арфы, осуществлённых с целью расширения исполнительского и педагогического репертуара. Делается вывод о большом вкладе К. А. Эрдели в развитие в России арфового искусства.

Ключевые слова: К. А. Эрдели, арфа, педагогическая деятельность, метод Поссе-Слепушкина, исполнительство, отечественное арфовое искусство, Московская консерватория.

Благодарность. Автор благодарит редакционную коллегию за поддержку и конструктивные советы при подготовке статьи к публикации.

Для цитирования: Подгузова М. М. Педагогическая деятельность К. А. Эрдели // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 2. С. 127–139. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-127-139



K. A. ERDELY'S PEDAGOGICAL ACTIVITY

Marina M. Podguzova,Moscow State Tchaikovsky Conservatory,
Moscow, Russian Federation, 125009

Abstract. The personality of the outstanding Russian harpist K. A. Erdely is widely known not only in our country, but also abroad. Her creative activity began in 1899 and stopped only with her passing away in 1971. Ksenia Alexandrovna conducted large-scale work in all spheres of art that came into contact with her favorite instrument both in tsarist Russia and in the Soviet Union. She was a concert harpist, soloist of the Bolshoi Theater Orchestra, teacher. The proposed article highlights the pedagogical activity of K. A. Erdely. Over the years of teaching, she has trained a significant number of harpists who have successfully worked in leading orchestras and specialized educational institutions throughout the country. The publication analyzes for the first time the value of the performer's methodological guidelines, the degree of their relevance, as well as significance for the modern domestic art of playing the harp. The author offers a look at the pedagogical system created by her, which includes a technical complex, methodological principles, a number of provisions on the organization of the educational process at the university, as well as a significant number of treatments of musical works for the harp, carried out in order to expand the performing and pedagogical repertoire. The conclusion is made about the great contribution of K. A. Erdely in the development of the performing arts of playing the harp in Russia.

128

Keywords: K. A. Erdely, harp, pedagogical activity, Posse-Slepushkin method, performance, domestic harp art, Moscow Conservatory.

Acknowledgement. The author is grateful to the editorial board for their support and constructive comments in preparing the article for publication.

For citation: Podguzova M. M. K. A. Erdely's Pedagogical Activity. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2023, vol. 11, no. 2, pp. 127–139 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-127-139

Введение

Ксения Александровна Эрдели (1878–1971) – выдающаяся отечественная арфистка, Народная артистка СССР, профессор Московской консерватории. Всю свою жизнь она посвятила любимому искусству,

истово стремясь сделать всё возможное для того, чтобы её аристократический инструмент полюбился всем без исключения жителям нашей страны.

Невозможно переоценить значение ширококомасштабной деятельности К. А. Эрдели в отечественном арфовом

искусстве. Она всемерно способствовала популяризации арфы, являясь концертнорующим исполнителем, ведущим активную гастрольную деятельность по всему Советскому Союзу, и одновременно солисткой оркестра Большого театра. Также Ксения Александровна работала на всех уровнях музыкального образования, как в царской России, так и в Советском Союзе, осуществила ряд обработок для своего инструмента, привлекала советских композиторов к созданию сочинений для арфы. Всё вышеназванное является далеко не полным перечнем направлений, в которых работала арфистка, однако позволяет составить мнение о глобальном масштабе её деятельности.

Сведения о творческой жизни Ксении Александровны достаточно известны. Они широко освещены в мемуарах исполнительницы «Арфа в моей жизни» [1], а также в книгах «Творческий путь К. А. Эрдели (из истории советской школы игры на арфе)» В. П. Полтаревой [2] и «Арфовое искусство России первой половины XX века (творчество, исполнительство)» [3], принадлежащей автору данной статьи. Творческой деятельности арфистки посвящены также небольшие разделы книг Н. Н. Покровской «История исполнительства на арфе» [4] и А. Д. Тугай «Арфа в России» [5]. Архивные документы, вводимые в последнее время в научный оборот, способствовали детализации уже имеющихся данных [6; 7; 8; 9]. Однако педагогическая деятельность К. А. Эрдели до настоящего момента рассматривалась недостаточно детализировано. Представляется, настало время уделить должное внимание этому аспекту, пополнив уже имеющуюся информацию впервые представленными сведениями из архивных источников, а также рассмотреть работу арфистки в контексте её значения для отечественного арфового искусства.

Стезя «длиною в жизнь»

Ксения Александровна Эрдели начала свою педагогическую деятельность в Музыкально-драматическом училище Московского филармонического общества в 1900 году в возрасте двадцати двух лет. Её карьера закончилась лишь с уходом из жизни в 1971. На протяжении более семи десятков лет арфистка преподавала в Смольном и Екатерининском институтах, Московской и Петроградской консерваториях, Музыкально-педагогическом институте имени Гнесиных, ЦДМШ при Московской консерватории. Воспитав «целую плеяду талантливых арфистов Советской страны» [10, л. 15], она «сыграла огромную роль в развитии советского арфового искусства» [11, с. 48].

Необходимо отметить, что педагогическое мастерство, которым обладала Ксения Александровна, высоко ценили как в императорской России, так и в Советском Союзе.

В книге К. А. Эрдели «Арфа в моей жизни» приведена характеристика, данная выдающейся арфистке ректором Ленинградской консерватории А. К. Глазуновым: «Её игра отличается блеском, звучностью и высокохудожественной отделкой... Ксения Александровна Эрдели является одной из самых талантливых и ярких представительниц новейшей школы игры на арфе» [1, с. 4]. Однако эти строки, являющиеся только частью отзыва, не полностью отражают мнение выдающегося музыканта о блистательной арфистке, сложившееся за время их совместной работы в консерватории в 1913–1918 годах.

Приведу полную версию документа, сохранившуюся в Архиве Москов-

ской государственной консерватории имени П. И. Чайковского:

*«Ректор Ленинградской государственной консерватории, Народный артист Республики, профессор Александр Константинович Глазунов
Тел. № 6-18-1. Дом. 5-96-80
5 февраля 1926 г.*

Сим удостоверяю, что Ксения Александровна Эрдели – первоклассная арфистка-солистка. Её игра отличается блеском, звучностью и высокохудожественной отделкой.

По приезде своём из Москвы в Ленинград К. А. Эрдели неоднократно с громадным успехом выступала в концертах консерватории, Русского музыкального общества, много раз – в концертах Зилоти.

В 1913 году была приглашена в Ленинградскую консерваторию для руководства классом арфы, где сумела показать себя выдающимся педагогом.

Из всего вышесказанного можно заключить, что Ксения Александровна Эрдели является одной из самых талантливых и ярких представительниц новейшей школы игры на арфе».

А. Глазунов [12, л. 14].

В Московской консерватории Ксения Александровна вела класс арфы в 1906–1907 и 1918–1971 годах. Необходимо отметить, что руководство петроградского вуза с большой неохотой отпускало талантливого преподавателя, вынуждаемого жизненными обстоятельствами вернуться в Москву. «Заявление об освобождении меня от обязанностей педагога по классу арфы было встречено А. К. Глазуновым и Художественным советом Петроградской консерватории неблагоприятно. В связи с этим возникла целая переписка, но, в конце концов, заявление приняли, хотя Художественный совет письменно выразил сожаление

по поводу моего ухода» [1, с. 70], – вспоминала Ксения Александровна.

Приведу сохранившееся письмо, направленное по этой причине Ксении Александровне В. М. Беляевым, в то время профессором и секретарём Художественного совета Петроградской консерватории.

*«Секретарь Художественного Совета Петроградской консерватории.
Петроград. Театральная пл.,
Здание консерватории, тел. 15-53
№ 277.*

1 ноября 1918 г.

Милостивая государыня, Ксения Александровна!

Художественный Совет Петроградской консерватории, заслушав в заседании 23-го октября текущего года Ваше письмо от 16 октября с просьбой об отставке ввиду Вашего вступления в число профессоров Московской консерватории, постановил выразить сожаление по поводу Вашего ухода из Петроградской консерватории.

Доводя об этом до Вашего сведения, прошу Вас принять мои уверения в глубоком к Вам уважении и неизменной преданности».

В. Беляев [12, л. 14].

Именно за период многолетней работы в Московской консерватории К. А. Эрдели воспитала множество талантливых арфистов, успешно работавших по всему Советскому Союзу. Среди них – О. Г. Эрдели, И. Д. Блехер, Л. В. Румянцева, А. Г. Абдулаева, В. П. Полтарева, И. С. Сагателян и другие.

Итак, постараемся выявить основные факторы, позволившие блистательной исполнительнице поднять обучение игре на арфе на небывалую до того времени высоту: значительно развить техническую оснащённость и исполнительский уровень своих студентов.

Эволюция педагогических воззрений на совершенствование технической оснащённости обучающихся игре на арфе

Безусловно, одним из основных аспектов успешного обучения является применение эффективных методических принципов и практик, способствующих развитию технической оснащённости музыканта. Руководства по игре на арфе Ксения Александровна не оставила. Судить об основных положениях её методики мы можем лишь по разработанному ею комплексу упражнений, этюдов и одной из глав книги «Арфа в моей жизни», посвящённой данному вопросу.

«Упражнения для арфы» [13] вышли в свет в 1939 году и стали первым сборником подобного рода, изданным в нашей стране за всю историю существования отечественного арфового искусства.

Издание было подготовлено арфисткой в период освоения ею нового способа игры на арфе по методу Поссе-Слепушкина, который со временем стал единственным в отечественной традиции, признанной во всём мире одной из авторитетнейших. Отмечу, что на протяжении первой половины творческой деятельности К. А. Эрдели с успехом использовала западноевропейские принципы игры на арфе и долгое время не хотела отказываться от них, чтобы не «предавать» своего педагога Е. А. Вальтер-Кюне. Однако со временем она подробнее познакомилась «с методом школы Слепушкина, ... стала частично применять его в своих методических установках» [1, с. 82].

Изучая вышеназванный сборник, можно найти множество полностью идентичных примеров ранее предложенным в руководствах приверженцев западноевропейской традиции Н. Ш. Бокса [14] и А. Г. Цабеля [15]. Думаю, данный факт

объясняется лишь тем, что Ксения Александровна сама осваивала инструмент, используя вышеназванные образцы, перешедшие к ней от её педагога по «цепочке»: Н. Ш. Бокса – А. Г. Цабель – Е. А. Вальтер-Кюне. Она предлагала применять то, что помогало ей самой совершенствовать техническое мастерство.

В связи с этим напрашивается вывод о том, что К. А. Эрдели, вероятно, полностью игнорировала достижения нового метода. Однако данное предположение опровергает наличие одного из упражнений не только в пособиях Н. Ш. Бокса [14], А. Г. Цабеля [15] и вышеназванном сборнике, но и в руководстве выдающегося арфиста Н. Г. Парфёнова [16] – активного пропагандиста методологии Поссе-Слепушкина. К тому же он отдельно отмечал, что «в качестве материала для изучения интервалов очень полезны “100 упражнений” Бокса» [16, с. 23]. Николай Гаврилович не только признавал достижения принятой в Европе арфовой традиции, но и считал их эффективными для совершенствования технического мастерства, в том числе последователями нового метода, что свидетельствует об универсальности значительной части тренировочного материала, созданного для арфы, независимо от того или иного способа постановки рук исполнителя.

Возвращаясь к сборнику упражнений, необходимо обратить внимание и на содержащиеся в нём принципы игры на арфе Поссе-Слепушкина.

Как уже отмечалось, одним из коренных расхождений в положениях русской и западноевропейской школ является способ исполнения гамм. Следует напомнить, что в первой из названных он основан на одновременной постановке пальцев при подвороте, тогда как во второй – на независимом их перемещении.

В упомянутом пособии дополнением к упражнению для совершенствования гаммообразной техники служит рекомендация использовать приём «с подстановкой 4-го и 3-го пальцев и одновременно передвижкой 1-го и 2-го при восходящем движении. С подстановкой 1-го пальца и одновременно 2-го, 3-го и 4-го пальцев при нисходящем движении» [13, с. 13], фактически дословно повторяющая рецепт, содержащийся в руководстве Н. Г. Парфёнова [16, с. 29–30]. Как видим, в данном случае Ксения Александровна считала способ исполнения гамм, предложенный Поссе-Слепушкиным, более эффективным, чем аналогичный ему западноевропейский.

Принимая во внимание всё вышесказанное, можно было бы заключить, что сборник стал копиркой ранее вышедших руководств и содержал лишь материал уже не раз предложенный ранее. Однако настоящая оценка не являлась бы верной. Одним из его значительных отличий от вышедших ранее руководств стал ряд подготовительных упражнений к гаммам. Материал предназначался для совершенствования техники подворота и основан на тренировке перемещения каждого из пальцев в восходящем и нисходящем направлениях. Упражнения помогают эффективно отработать данный навык, сохраняя свою актуальность и по сей день.

Особенностью издания является и значительное количество версий представленных в нём упражнений, заключающихся в ритмическом или структурном изменении первоначальной группировки. Широкое разнообразие предложенных вариантов способствует развитию самостоятельности пальцев, а также достижению ровного звука.

В настоящее время комплекс упражнений, рекомендованный К. А. Эрдели,

широко применяется на начальном этапе обучения. Его актуальность и результативность подтверждаются несколькими поколениями исполнителей на арфе на протяжении почти девяти десятков лет.

Две тетради этюдов [17; 18], созданных арфисткой, были опубликованы в шестидесятых годах прошлого столетия. Двадцать четыре сочинения различной сложности предназначены для овладения обучающимися исполнительскими арфовыми приёмами, среди которых аккорды, трели, флажолеты, различные виды арпеджио, педализация. Этюды написаны с блестящим знанием инструмента, «удобны» для исполнения. Однако, к большому сожалению, в настоящее время они достаточно редко входят в учебный план. Возможно, одной из причин послужило то, что с момента выхода в свет они более не переиздавались.

Широкий спектр рекомендаций в сфере обучения игре на инструменте содержит одна из глав книги К. А. Эрдели «Арфа в моей жизни» – «Мои педагогические и эстетические взгляды» [1, с. 148–159]. Среди них – оригинальные исполнительские находки арфистки, в числе которых новый «принцип подготовки пальцев», заключающийся в их одновременной постановке на «всю группу нот, охватываемых одним положением руки... независимо от направления движения пальцев» [Там же, с. 152], тогда как в западноевропейской школе и по методу Поссе-Слепушкина рекомендована одновременная постановка на группу, исполняемую в одном векторе.

Отмечу, что книга содержит значительное количество актуальных по сей день исполнительских «рецептов». Среди них – рекомендация «воспитывать определённым образом свой слух... до-

бываться безукоризненного звучания каждой ноты. Если что-то прозвучало не так, как вы хотели бы, не идите дальше. Остановитесь и повторяйте это место до тех пор, пока звучание не станет безупречным» [1, с. 154].

Следует особо подчеркнуть, что за годы педагогической работы К. А. Эрдели создала технический комплекс, состоящий из упражнений и этюдов, направленных на развитие виртуозной оснащённости арфиста, включающий не только исполнительские практики западноевропейской традиции, но и принципы нового метода, а также её авторские разработки.

Спустя шесть десятков лет после издания книги, некоторые из рекомендаций стали анахронизмами, однако значительное их число прошло проверку временем и по сей день востребовано в современном отечественном арфовом искусстве. Их жизнеспособность объясняется концентрацией обширного исполнительского опыта арфистки, который, в сущности, и передаёт педагог своему ученику, обучая его игре на том или ином инструменте.

К. А. Эрдели о содержании и организации вузовской подготовки музыкантов в классе арфы

Значительная часть педагогической деятельности К. А. Эрдели протекала в высших музыкальных образовательных учреждениях. С течением времени многолетний опыт преподавателя позволил сформировать системный подход к процессу обучения в вузе. Детализированное представление о взглядах арфистки в данной области можно составить по сохранившимся архивным документам.

Приведу фрагменты «Методической записки» [19], составленной К. А. Эрде-

ли в середине прошлого столетия для работы в классе арфы Московской консерватории:

«<...> Окончивший Консерваторию по классу должен быть подготовлен к работе в качестве:

- 1. Оркестрового музыканта,*
- 2. Педагога музыкального училища,*
- 3. Концертного исполнителя.*

<...> Целью курса является подготовка законченного музыканта, отвечающего всем требованиям советской музыкальной культуры, а это означает, что окончивший курс должен самостоятельно и глубоко разбираться в исполняемых произведениях соответственно их стилю, уметь правдиво передавать замысел композитора, владеть в совершенстве необходимой техникой исполнения, а также владеть знанием сольного концертного репертуара и иметь оркестровый опыт.

Окончивший курс должен иметь хорошую оркестровую подготовку, изучить оркестровый репертуар – симфонический, оперный и балетный, и уметь читать с листа.

Арфист-педагог должен также знать методику обучения игры на арфе, знать педагогический репертуар и иметь навыки педагогической работы.

<...> Техническая работа распределена между I, II, и III курсами.

Работа над художественным материалом ведётся в течение всех пяти лет вуза в соответствии с современными требованиями, выдвигающими необходимость владения арфистами разнообразными стилями, умения интерпретировать любое [19, л. 18], музыкальное произведение сообразно его характеру.

В течение всего обучения студент должен выступать на зачётных вечерах не менее двух раз в году, на зачётном экзамене, а также на открытом вечере

класса. Кроме того, начиная с III курса, вводится специальная исполнительская практика.

Работа над оркестровыми партиями является одной из существенных задач музыкального образования арфиста. Образцы оркестровой литературы помещены в программе в последовательном порядке. Занятия в оркестровом классе производятся, начиная с I курса <...> [19, л. 18, об.]».

Из приведённого материала видно, что К. А. Эрдели подчёркивает обязательную для окончившего в середине XX столетия Московскую консерваторию арфиста профессиональную многогранность, заключающуюся в объединении исполнительского (концертного, оркестрового, ансамблевого) и педагогического мастерства, аргументируя необходимость получения разностороннего музыкального образования высокими требованиями современного искусства.

Далее следуют тезисы, определяющие структуру продуктивного, с данной точки зрения, образовательного процесса. Основная их часть посвящена занятиям специальным предметом. Для совершенствования виртуозного мастерства, в отличие от работы над «художественным материалом» [19, л. 18], рассчитанной на пять лет, арфистка отводит лишь три первых курса. По всей видимости она полагала, что по их окончанию техническая оснащённость студента достигнет достаточно высокого уровня и сможет составить базу для окончательного формирования художественного вкуса и чувства музыкального стиля в течение двух последних лет обучения.

Отдельное внимание уделено К. А. Эрдели систематическим выступлениям на публике. Помимо зачётов и экзаменов в обязательную сетку вклю-

чены и некогда новаторские «Классные вечера», введённые арфисткой в процесс обучения в Петроградской консерватории. Отметим, что данный опыт не только не изжил себя с годами, но и широко практикуется в настоящее время педагогами-арфистами на всех уровнях обучения. Также внедрялась «исполнительская практика» [19, л. 18 об.], вероятно, подразумевающая более широкую концертную деятельность, выходящую за рамки названных выступлений.

Навыки оркестрового и ансамблевого исполнительства выделены в данном методическом документе как важнейшие в образовании арфиста. Изучение оркестровых и ансамблевых партий, по мнению К. А. Эрдели, «является одной из существенных задач музыкального образования» [19, л. 18 об.]. Несмотря на то, что Ксения Александровна вывела арфу на широкую концертную эстраду, и география её сольных выступлений охватывала весь Советский Союз, она понимала, что оркестровое исполнительство остаётся одной из основных – если не главной – сферой деятельности арфиста. Именно поэтому, она рекомендовала совершенствовать искусство оркестровой и ансамблевой игры с самого первого курса обучения в вузе.

Не осталась без внимания К. А. Эрдели и необходимость постоянного повышения качества музыкальной образованности обучающихся, знание ими методики работы и репертуара.

Заметим, что Методическая записка, составленная К. А. Эрдели, стала первым документом подобного рода, структурирующим план образования арфистов в вузе и включающим комплексные рекомендации, касающиеся всех его составляющих. Многие из них актуальны и по сей день, хотя со дня появления Записки прошло около семи десятков лет.

Педагогические рекомендации К. А. Эрдели по подбору и обогащению репертуара для обучающихся арфовому исполнительству

Безусловно, важнейшее значение для формирования разностороннего музыканта имеет выбор программы на каждом этапе обучения. Ксения Александровна составляла примерные репертуарные планы для студентов каждого курса, в которые входили:

- 1) комплекс упражнений и этюдов;
- 2) около пятидесяти сольных произведений;
- 3) двадцать-тридцать камерных сочинений и транскрипций для ансамблей арф (дуэтов, трио, квартетов), а также различных составов, как инструментальных, так и вокальных, с участием арфы;
- 4) около сорока оперных, балетных и симфонических арфовых партий.

Как видим, программные требования были достаточно развёрнуты. Они вмещали техническую часть, сочинения мелких и крупных форм, ансамбли и оркестровые партии. Сольные и камерные сочинения предлагалось выбрать из внушительного списка, однако при изучении оркестровых партий такая возможность не предусматривалась.

Интересно, что программа, составленная К. А. Эрдели для старшего курса Петроградской консерватории в 1913 году, значительно отличается от приведённых выше требований. Нужно напомнить, что в то время в консерватории существовали три уровня обучения: младший, на который принимали без предварительной подготовки, средний и старший, по видимому, соответствующий современной высшей ступени музыкального образования. В книге «Арфа в моей жизни» Ксения Александровна представила программы, предназначавшиеся для каж-

дого из них. Приведу требования, предложенные ею для старшего курса, которые относились лишь к оригинальным арфовым сочинениям, поскольку исполнение переложений фортепианных произведений не практиковалось вовсе.

«Кроме отдельных более сложных арфовых пьес, проходились Концерты для арфы: Цабеля, Вильма, Дюбуа, Обертюра, Пьерне. На этом курсе вводилось знакомство с оркестровыми партиями и игра в оркестре» [1, с. 66]. Названная сложность пьес определялась относительно уровня сочинений «Цабеля, Хассельманса, Поссе, Периш-Альварса (“Воспоминание о Неаполе”)» [Там же].

Необходимо отметить, что арфовый репертуар в то время был достаточно скуден. К тому же, по общему мнению, пьесы, созданные арфистами-исполнителями XIX столетия, не являющимися профессиональными композиторами, были далеки от художественного совершенства и пригодны лишь для исполнения в салонных концертах. В связи с этим постепенно наметилась тенденция тяготения арфистов к фортепианной музыке, имеющей достаточное количество подлинных музыкальных шедевров, которые можно было бы с успехом переложить для исполнения на данном инструменте.

Так, не только в дипломных студенческих программах, но и на концертах выдающихся отечественных арфисток К. А. Эрдели и В. Г. Дуловой зазвучали осуществлённые ими обработки фортепианных сочинений русских и зарубежных композиторов. Постепенно, один за другим вышли в свет порядка десяти сборников переложений фортепианных миниатюр, выполненных Ксенией Александровной. Таким образом была проведена важнейшая масштабнейшая работа, результатом которой стало существенное обогащение арфового репертуара.

Заключение

Итак, резюмируя всё вышесказанное, можно заключить, что со временем широкая палитра разнонаправленной деятельности К. А. Эрдели во всех смежных с преподаванием сферах привела к формированию педагогической системы. Её составляющими стали:

1. *Методическая база*, сложившаяся на основе интеграции принципов западноевропейской традиции, метода Поссе-Слепушкина, а также собственных профессиональных находок арфистки;

2. *Комплекс упражнений и этюдов*, в том числе созданных самой исполнительницей;

3. *Образовательная система*, разработанная К. А. Эрдели и включающая совершенствование исполнительских (сольных, ансамблевых, оркестровых) и педагогических компетенций;

4. *Рекомендуемый репертуар*, вмещающий значительное количество произведений, в числе которых обработки для арфы, ансамбля арф и составов с участием арфы, осуществлённые Ксенией Александровной и другими музыкантами.

Таким образом, был осуществлён комплексный, системный подход к процессу обучения, создана образователь-

ная база, актуальная и по настоящее время. Всё вышеперечисленное свидетельствует о том, что педагогическая деятельность К. А. Эрдели не только имела ценность для отдельного учебного заведения, в котором она преподавала в тот или иной момент времени, но и оказала значительное влияние на развитие отечественного арфового искусства и образования в целом.

К тому же, переняв принципы Поссе-Слепушкина, арфистка стала, своего рода, связующим звеном между европейскими арфовыми традициями и вышеназванным новаторским методом. Исполнительский опыт, накопленный в течение нескольких столетий на западе, которому К. А. Эрдели отдавала предпочтение в первой половине своей творческой деятельности, интегрировался в новую прогрессивную методику во второй её части, формируя феноменальное сочетание уникального наследия и прогрессивного новаторства. В результате процесса объединения двух в корне различных подходов к игре на инструменте оказалось отобранным всё лучшее, что было в каждом из них. Всё вышеназванное в комплексе с безусловным педагогическим талантом позволило выдающейся исполнительнице воспитать плеяду блистательных арфистов, продолживших её путь в искусстве.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Эрдели К. А. Арфа в моей жизни. СПб.: Люмьер, 2015. 196 с.
2. Полтарева В. П. Творческий путь К. А. Эрдели (из истории советской школы игры на арфе). Львов: Львовская государственная консерватория им. Лысенко, 1959. 82 с.
3. Подгузова М. М. Арфовое искусство России первой половины XX века (творчество, исполнительство). М.: Эдитус, 2010. 210 с.
4. Покровская Н. Н. История исполнительства на арфе. Новосибирск, Новосибирская гос. консерватория имени М. И. Глинки, 1994. 352 с.
5. Тугай А. Д. Арфа в России. СПб.: Композитор, 2007. 152 с.

6. Подгузова М. М. 1938 год в судьбах арфистов Большого театра // Музыкальная академия. 2018. № 3. С. 227–233.
7. Подгузова М. М. «Концерта партитура шумная...» (из писем А. И. Кос-Анатольского к К. А. Эрдели) // Opera Musicologica. 2021. Т. 13. № 1. С. 123–138.
8. Подгузова М. М. Период эвакуации в творчестве К. А. Эрдели: 1941–1943 годы // Журнал общества теории музыки. 2022. № 2 (38). С. 10–20 // URL: 2022_2_(38)_2_Podguzova_Evacuation_Erdeli (1).pdf (journal-otmroo.ru) (дата обращения: 24.11.2022).
9. Подгузова М. М. Иосие Абэ – первая японская арфистка, ученица Ксении Эрдели // Opera Musicologica. 2022. Т. 14. № 3. С. 90–102.
10. Служебные документы Эрдели К. А., отражающие исполнительскую и педагогическую деятельность за 50 лет // РНММ. Ф. 347. № 5082. 28 лл.
11. Ильинская Е. Н. Арфовое исполнительство и педагогика в России // Музыкознание: искусство, культура, образование. М.: Институт «Академия имени Маймонида» Российского государственного университета имени А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) / Под общей научной редакцией Я. И. Сушковой-Ириной. 2020. С. 43–51.
12. Личное дело профессора Эрдели К. А. // Архив МГК имени П. И. Чайковского. Ф. 2. Оп. 24. Ед. хр. 1693. 126 лл.
13. Эрдели К. А. Упражнения для арфы. М.-Л.: Государственное музыкальное издательство, 1939. 22 с.
14. Bochsa R. N. C. Méthode de harpe, op. 60. Paris: V. Dufaut et Dubois, ca. 1830. 303 p.
15. Zabel A. Harfen-Schule. Leipzig, St. Petersburg, Moskau, London: Jul. Heinr. Zimmermann, 1900. 145 s.
16. Парфенов Н. Г. Техника игры на арфе. Метод проф. А. И. Слепушкина. М.: Государственное издательство. Музыкальный сектор, 1927. 50 с.
17. Эрдели К. А. Этюды для арфы. Тетрадь 1: 20 этюдов для арфы. М.: Государственное музыкальное издательство, 1961. 35 с.
18. Эрдели К. А. Этюды для арфы. Тетрадь 2: 20 этюдов для арфы. М.: Государственное музыкальное издательство, 1963. 36 с.
19. Учебно-методические материалы спецкласса К. А. Эрдели в Московской Государственной консерватории. 1950-е гг. // РНММ. Ф. 347. № 4895. 356 лл.

Поступила 24.11.2022; принята к публикации 24.04.2023.

Об авторе:

Подгузова Марина Михайловна, редактор Отдела компьютерных технологий и информационной безопасности Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского (ул. Большая Никитская, 13/6, Москва, Российская Федерация, 125000), кандидат искусствоведения, marina.podguzova@gmail.com

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Erdely K. A. *Arfa v moej zhizni* [Harp in My life]. St. Petersburg: Publishing House “Lumiere”, 2015. 196 p. (in Russian).
2. Poltareva V. P. *Tvorcheskij put' K. A. Erdely (iz istorii sovetskoj shkoly igry na arfe)* [The Creative Path of K. A. Erdely (from the History of the Soviet School of Harp Playing)]. Lviv: Lviv State Conservatory named after Lysenko, 1959. 82 p. (in Russian).
3. Podguzova M. M. *Arfovoe iskusstvo Rossii pervoj poloviny XX veka (tvorchestvo, ispolnitel'stvo)* [Harp Art of Russia of the First Half of the XX Century (Creativity, Performance)]. Moscow: Publishing House “Editus”, 2010. 210 p. (in Russian).
4. Pokrovskaya H. H. *Istoriya ispolnitel'stva na arfe* [The History of Performing on the Harp]. Novosibirsk: Novosibirsk State Conservatory named after M. I. Glinka, 1994. 352 p. (in Russian).
5. Tugai A. D. *Arfa v Rossii* [Harp in Russia]. St. Petersburg: Publishing House “Kompozitor”, 2007. 152 p. (in Russian).
6. Podguzova M. M. 1938 god v sud`bakh arfistov Bol'shogo teatra [1938 in the Fate of the Harpers of the Bolshoi Theater]. *Muzykal'naya akademiya* [Music Academy]. 2018, no. 3, pp. 227–233 (in Russian).
7. Podguzova M. M. “Kontserta partitura shumnaya...” (iz pisem A. I. Kos-Anatol'skogo k K. A. Erdely) [“The Concert Score Is Noisy...” (from the Letters of A. I. Kos-Anatolsky to K. A. Erdely)]. *Opera Musicologica*. 2021, vol. 13, no. 1, pp. 123–138 (in Russian).
8. Podguzova. M. M. Period evakuatsii v tvorchestve K. A. Erdely: 1941–1943 gody [The Period of Evacuation in the Work of K. A. Erdely: 1941–1943]. *Zhurnal obshchestva teorii muzyki* [Journal of the Society of Music Theory]. 2022, no. 2 (38), pp. 10–20. Available at: 2022_2_(38)_2_Podguzova_Evacuation_Erdeli(1).pdf (journal-otmroo.ru) (accessed: 24.11.2022) (in Russian).
9. Podguzova M. M. Iosie Abe – pervaya yaponskaya arfistka, uchenitsa Ksenii Erdely [Iosie Abe – the First Japanese Harpist, a Student of Ksenia Erdely]. *Opera Musicologica*. 2022, vol. 14, no. 3, pp. 90–102 (in Russian).
10. *Documents of Erdely K. A. Reflecting Performing and Pedagogical Activity for 50 Years*. RNMM. F. 347, no. 5082, 28 sheets (in Russian).
11. Ilyinskaya E. N. Arfovoe ispolnitel'stvo i pedagogika v Rossii [Harp Performance and Pedagogy in Russia]. *Muzykoznanie: iskusstvo, kul'tura, obrazovanie* [Musicology: Art, Culture, Education]. Moscow: Institute “Maimonides Academy” of the A. N. Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art). Under the general scientific editorship of Ya. I. Sushkova–Irina. 2020, pp. 43–51 (in Russian).
12. *Personal File of Professor Erdely K. A.* Archive of the Moscow State Conservatory named after P. I. Tchaikovsky. F. 2. Op. 24. Ed. hr. 1693, 126 ll. (in Russian).
13. Erdely K. A. *Exercises for the Harp*. Moscow–Leningrad: State Music Publishing House, 1939. 22 p. (in Russian).
14. Bochs R. N. C. *Méthode de harpe, op. 60*. Paris: V. Dufaut et Dubois, ca. 1830. 303 pp.
15. Zabel A. *Harfen–Schule*. Leipzig, St. Petersburg, Moskau, London: Jul. Heinr. Zimmermann, 1900. 145 p.
16. Parfenov N. G. *Tekhnika igry na arfe. Metod prof. A. I. Slepushkina* [Harp Playing Technique. Method of prof. A. I. Slepushkin]. Moscow: State Publishing House. Music sector, 1927, 50 p. (in Russian).

17. Erdely K. A. *Etudes for Harp. Notebook 1: 20 Etudes for Harp*. Moscow: State Music Publishing House, 1961, 35 p. (in Russian).
18. Erdely K. A. *Etudes for Harp. Notebook 2: 20 Etudes for Harp*. Moscow: State Music Publishing House, 1963, 36 p.
19. Educational and Methodological Materials of K. A. Erdely's Special Class at the Moscow State Conservatory. 1950s. RNMM. F. 347, no. 4895, 356 ll. (in Russian).

Submitted 24.11.2023; revised 24.04.2023.

About the author:

Marina M. Podguzova, Editor at the Computer Technology and Information Security Department of the Moscow State Tchaikovsky Conservatory (Bolshaya Nikitskaya St., 13/6, Moscow, Russian Federation, 125000), PhD of Art History, marina.podguzova@gmail.com

The author has read and approved the final manuscript.

ИНТЕГРАЦИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ И ВОСТОЧНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗОВСКОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИКУМ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ТВОРЧЕСТВУ»

Г. А. Гвоздевская,

Западночешский университет,
г. Пльзень, Чехия, 30100

Аннотация. В статье на примере нескольких тематических блоков раскрывается авторская концепция преподавания предмета «Практикум по музыкальному творчеству» в программе подготовки будущих учителей музыки, разработанной для обучения студентов на Педагогическом факультете Западночешского университета в г. Пльзень. Представлена развёрнутая характеристика каждой темы с описанием её теоретической и практической составляющих. Даются конкретные методические рекомендации, приводятся задания для овладения изучаемыми музыкально-педагогическими концепциями, а также для развития творческого потенциала студентов. На примере обращения к индийской и японской традициям показаны уникальные особенности не только европейских, но и древневосточных методов обучения, а также возможности их комбинирования при знакомстве с японской музыкой. В качестве примера представлена методика разучивания мелодий японских детских песен по методу З. Кодая, с включением импровизации аккомпанемента в японских модальных ладах на инструментах К. Орфа, а также пластического интонирования по методике Э. Ж. Далькроза.

140

Ключевые слова: музыкальное творчество, эвритмика Э. Ж. Далькроза, Шульверк К. Орфа, ручные знаки и ритмослоги З. Кодая, древнеиндийский метод коннакол, японская традиционная система записи нот, графическая партитура.

Благодарности. Автор выражает глубокую благодарность членам редакционной коллегии за подготовку статьи к публикации, а также заведующей кафедры музыкального воспитания и культуры Западночешского университета в Пльзени доктору Фейферликовой Романа за возможность реализации идей, представленных в настоящей статье.

Для цитирования: Гвоздевская Г. А. Интеграция европейских и восточных методов обучения в вузовской дисциплине «Практикум по музыкальному творчеству» // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 2. С. 140–160. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-140-160

© Гвоздевская Г. А., 2023



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

INTEGRATION OF EUROPEAN AND ORIENTAL TEACHING METHODS TO THE UNIVERSITY DISCIPLINE “WORKSHOP ON MUSICAL CREATIVITY”

Galina A. Gvozdevskaia,

West Bohemian University,
Pilsen, Czech Republic, 30100

Abstract. Using the example of several thematic blocks, the article reveals the author’s concept of teaching the subject “Workshop on Musical Creativity” in the training program for future music teachers developed for teaching students at the Pedagogical Faculty of the Western Bohemian University in Pilsen. A detailed description of each topic with a description of its theoretical and practical components is presented. Specific methodological recommendations are given, tasks are given to master the studied musical and pedagogical concepts, as well as to develop the creative potential of students. Using the example of an appeal to Indian and Japanese traditions, the unique features of not only European, but also ancient Eastern teaching methods are shown, as well as the possibility of combining them when getting acquainted with Japanese music. As an example, the method of learning the melodies of Japanese children’s songs according to the method of Zoltan Kodaly, with the inclusion of improvisation of accompaniment in Japanese modal frets on Carl Orff instruments is presented, as well as plastic intonation by the method of Emile Jaques Dalcroze.

Keywords: musical creativity, eurythmics by E. J. Dalcroze, Schulwerk by C. Orff, hand signs and rhythmic syllables by Z. Kodaly, ancient Indian konnakol method, Japanese traditional notation system, graphic score.

Acknowledgements. The author expresses deep gratitude to the members of the editorial board for the preparation of the article for publication, as well as to the head of the Department of Musical Education and Culture of the West Bohemian University in Pilsen, Dr. Feiferlikova Roman for the opportunity to implement the ideas presented in this article.

For citation: Gvozdevskaia G. A. Integration of European and Oriental Teaching Methods to the University Discipline “Workshop on Musical Creativity”. *Muzykal’noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2023, vol. 11, no. 2, pp. 140–160. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-140-160

Вступление

«Практикум по музыкальному творчеству» является обязательным предметом в программе подготовки будущих учителей музыки в государственных университетах Чехии. В целевом отношении он направлен на ознакомление студентов с мировыми методиками массового музыкального обучения детей и взрослых, включая не только европейские, но и традиционные восточные методы, а также на достижение ими профессионального уровня владения данными методами, позволяющего не только применять их на практике, но и развивать на основе собственных идей на своём национальном музыкальном материале, тем самым активизируя свой творческий потенциал. Из европейских методик в курсе представлены: эвритмика Э. Ж. Далькроза, Шульверк К. Орфа, ручные знаки и ритмослоги З. Кодая, телесная перкуссия Р. Фрица, метод музыкаграмм Й. Вуйтака, из восточных – древнеиндийский метод коннакол, японские традиционные методы обучения игре на музыкальных инструментах. Авторская концепция раскрывается в статье на примере нескольких тематических блоков. Ввиду того, что методы телесной перкуссии Р. Фрица, музыкаграммы Й. Вуйтака, японский традиционный метод shouga рассматривались ранее в научных трудах автора [1], в настоящей статье их описание не представлено.

В силу основной практической направленности предмета теоретический материал даётся в сжатой презентативной форме, концептуальные идеи раскрываются с включением видеоматериалов, позволяющих понять, как они реализованы на методическом уровне и представлены в процессе обучения в прошлом и настоящем. Так, к примеру, студентам предлага-

ются к просмотру документальные фильмы фрагментов занятий Э. Ж. Далькроза, З. Кодая и других авторов методик музыкального воспитания и их последователей, а также находящиеся в свободном доступе на каналах YouTube семинары – тренинги, проводимые в рамках программ повышения квалификации учителей ведущими мировыми ассоциациями, институтами.

Практическая часть строится по следующему алгоритму. На первом этапе даются упражнения-имитации (с привлечением видеоматериалов, созданных для обучения детей, в которых присутствует яркая визуальная наглядность, игровые формы) для формирования навыков владения основными элементами осваиваемого метода. Далее предлагаются задания, выполняющие которые студенты должны продемонстрировать уровень практического владения методом, применив его на национальном музыкальном материале (предложенном педагогом или по собственному выбору). На заключительном этапе студенты получают творческое задание (рассчитанное на выполнение в малых группах) по разработке фрагмента урока с собственным вариантом применения освоенного метода с последующей его презентацией, где студент выступает в роли учителя. В задачи обучающихся входит включение самостоятельно подобранных вариантов музыкального материала и организация импровизационной активности в группе.

В качестве демонстрации возможностей использования идей комбинации освоенных методов предлагаются задания, ориентированные, с одной стороны, на контроль усвоения материала, с другой – на мотивирование студентов к самостоятельному творческому поиску. Далее переходим к содержательной характеристике отдельных тематических блоков предлагаемой концепции.

Особенности применения в практикуме методов музыкального обучения Эмиля Жака Далькроза

В теоретической части данного раздела практикума предусмотрено знакомство с философией музыкального обучения Э. Ж. Далькроза, согласно которой:

- «техника и интеллектуальное понимание важны, но активный опыт должен стоять на первом месте» (преemptивность идей Платона, Песталоцци);
- «звук перед символом» [2], самовыражение через движение под музыку, ритмическая гимнастика, пластическое интонирование – основа для освоения всех элементов музыкального языка;
- «по мере того, как движется музыка, должны двигаться и музыканты... с помощью ритмичных движений музыканты могут ощущать симметрию, форму, напряжение и расслабление, фразировку, мелодию и гармонию... Опыт должен учить музыкальным элементам» [2] (цитаты приводятся в переводе с английского языка автором настоящей статьи);
- эвритмика как универсальный метод музыкального развития в концепции Э. Ж. Далькроза (термин «эвритмика», как известно, происходит от греческого “εὖ”, что означает «хорошо», и “ρυθμία”, что означает «ритм, пропорцию и симметрию» [2]).

Практическая часть включает:

- освоение четырёх типов основных эвритмических упражнений (шаг, быстрая реакция, прерванный канон, канон [2]), вариантов упражнений для начального и продвинутого уровней (включая полиметрию, полиритмию, контрапункт, дирижирование, пластическое интонирование) с использованием примеров, описанных в научной литературе,

видеозаписей занятий последователей Э. Ж. Далькроза [3; 4; 5; 6];

- выполнение заданий на создание интерактивных композиций под музыку с использованием элементов освоенных эвритмических упражнений;
- тренинг звукожестов, разработанных Э. Ж. Далькрозом для применения в курсе преподавания сольфеджио на основе учебных видеоматериалов [7];
- разучивание чешских песен с использованием освоенных звукожестов, дирижирования, пластического интонирования согласно концепции эвритмики;
- разработку и презентацию фрагмента занятия в малых группах студентов, которым предстоит выбрать возраст детей, музыкальный материал с условием включения методов Э. Ж. Далькроза и собственных творческих идей их развития.

Особенности применения в практикуме методов музыкального воспитания и развития Карла Орфа

В теоретической части этого раздела практикума знакомство обучающихся с концепцией Карла Орфа «Schulwerk. Musik für Kinder», на основе обращения к научным материалам (в частности, к трудам Мэри Шамрок, всемирно известного исследователя и практика Шульверка, инструктора на курсах подготовки учителей по методике Карла Орфа в США и других странах [8], а также к видеоматериалам, представленным на каналах YouTube ассоциациями Шульверка в Чехии, США [9; 10; 11] и других странах, позволяющим увидеть развитие идей Карла Орфа в практике ведущих педагогов современности.

Как замечает Т. Ю. Тютюнникова: «Орф-подход (часто называется Орф-Шульверк, Orff-Schulwerk) – это практиче-

ский способ воспитания и обучения через искусство и творчество, основанный на единстве и взаимосвязи музыки, движения и речи. “Обучение в действии” – так можно определить одну из главных идей Шульверка. Ребёнка приглашают в Шульверк не как гостя, а как соавтора и создателя своего собственного музыкального мира. Основным предназначением Шульверка является первичное приобщение всех детей – независимо от их способностей – к музыке, раскрепощение индивидуально-творческих сил, развитие природной музыкальности. Шульверк предоставляет выбор методики самому педагогу» [12].

Специальное внимание уделяется сравнению обучающимися концепции Шульверка К. Орфа с ранее освоенной концепцией эвритмики Э. Ж. Далькроза. Его цель – выявление общих концептуальных идей, которые находят воплощение в организации процесса музыкального обучения таким образом, чтобы оно доставляло радость совместного творчества, было доступно для всех детей, включало освоение музыкального языка через двигательную, речевую активность, импровизации как основы самовыражения в музыке.

В качестве учебно-методического оснащения используется просмотр видеofilмов с целью знакомства с музыкальными инструментами, которые вдохновляли Карла Орфа на создание его оркестра элементарного музицирования (в частности, с европейскими камильонами, индонезийским оркестром гамелан), на формирование представления о синтезе европейских и восточных традиций музицирования в Шульверке [13; 14; 15; 16]. На данный факт исследователи метода Карла Орфа обращают крайне малое внимание, в то время как в его идеях спонтанного элементарного музицирования кроется первоисток – синтез европейских и восточных традиций.

Практическая часть включает:

- постижение техники игры на инструментах для элементарного музицирования Карла Орфа под руководством педагога с привлечением учебных видеоматериалов [17; 18];
- освоение основных видов бурдонной импровизации на инструментах Карла Орфа (данные виды импровизации подробно рассмотрены ранее в работе автора настоящей статьи [1]);
- выполнение заданий на импровизацию в различных ладах, начиная с пентатонического, с использованием различных видов бурдона на звуковысотных инструментах и с включением ритмической импровизации на шумовых инструментах элементарного музицирования К. Орфа;
- освоение алгоритма организации музицирования по методу Шульверка с использованием учебных видеоматериалов ведущих педагогов-практиков, видеозаписей тренингов учителей на курсах, организованных ассоциациями К. Орфа в разных странах [10; 11; 19]. Основной принцип заключается в том, что игре на инструменте предшествует этап изучения музыкального материала в процессе различных видов деятельности: пения, речитации ритма, ритмических игр с включением телесной перкуссии, манипулирования предметами, драматизации и др.;
- разучивание и исполнение в малых группах чешских национальных песен с аккомпанементом на орфовских шумовых инструментах по партитурам, представленным в специальной серии учебных пособий “Ritmohranky” [20], изданных в Чехии для преподавателей музыки в 5–9 классах общеобразовательных школ (одна из партитур приведена в рисунке 1);

Půjdem spolu do betléma



česká koleda

D

rolničky									
tamburina									
rytm. hůlky	X		X		X		X		
triangl									

1. Pů - jdem spo - lu do Bet - lé - ma

rolničky									
tamburina									
rytm. hůlky	X		X		X		X		
triangl									

duj ___ daj ___ duj ___ daj ___ duj ___ daj ___ dá

G Em D Hm

rolničky									
tamburina									
rytm. hůlky									
triangl									

Je - žiř - ku pa - náč - ku

Em A D

rolničky									
tamburina									
rytm. hůlky									
triangl									

já tě bu - du ko - lí - ba - ti

G Em D Hm

rolničky									
tamburina									
rytm. hůlky									
triangl									

Je - žiř - ku pa - náč - ku

Em A D

rolničky									
tamburina									
rytm. hůlky									
triangl									

já tě bu - du ko - lí - bat

Рис. 1. Партитура чешской народной песни-колядки «Пойдём вместе до Вифлеема» из учебного пособия «Ritmohranky» для 5 класса начальной школы [20, с. 7]

Fig. 1. The score of the Czech folk song-carols "Let's go together to Bethlehem" from the textbook "Ritmohranky" for the 5th grade of elementary school [20, p. 7]

- разучивание и исполнение на звуковысотных орфовских инструментах чешских народных песен с несложной мелодией, основанной на поступенном движении с небольшими скачками, с импровизацией аккомпанемента;
- разучивание и исполнение инструментальных произведений для оркестра элементарного музицирования Карла Орфа по партитурам, представленным

в учебнике К. Орфа и Г. Кеетман “*Music for Children. 1 Pentatonic*” [21] (одна из партитур приведена в нотном примере 1);

- создание в малых группах графических партитур, с помощью которых дети, не владеющие нотной грамотой, могли бы в наглядно-образной игровой форме понять ритм, тоны мелодии и активно включиться в процесс музицирования

136 Canon 44 Allegro

Нотный пример 1. Партитура фрагмента канона “Ding, dong, digidigidong” Карла Орфа для оркестра элементарного музицирования [21, с. 136]

Musical example 1. Score of a fragment of the canon “Ding, dong, digidigidong” by Carl Orff for elementary music making orchestra [21, p. 136]

на инструментах Карла Орфа. В приводимой далее на рисунке 2 партитуре для освоения основной темы вышеприведённого «Канона» Карла Орфа пиктограммами представлен ритм и латиницей названия нот. В данной партитуре смайлики представляют четвертные ноты, сердечки – восьмые, треугольники – шестнадцатые. Идея творческих заданий на составление такого рода партитур в блоке освоения Шульверка К. Орфа

принадлежит автору настоящей статьи. После составления графической партитуры студенты в роли учителей презентуют вариант фрагмента занятия с детьми, на котором тема канона сначала осваивается с пением текста на английском языке с включением телесной перкуссии, затем вводится проговаривание нот в ритме, пение нот по графической партитуре, разучивание и исполнение на инструментах К. Орфа;

- разработка в малых группах и презентация (студенты выступают в роли учителей) фрагмента занятия по методу Шульверка с условием самостоя-

тельного выбора музыкального материала и включением собственных творческих идей в качестве дальнейшего развития концепции Карла Орфа.

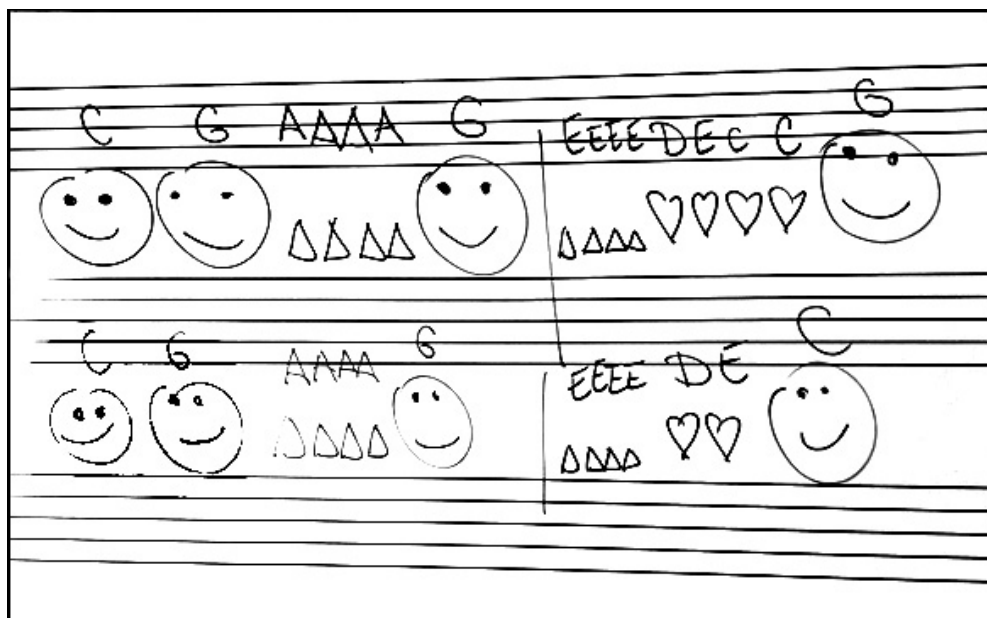


Рис. 2. Графическая партитура основной темы канона “Ding, dong, digidigdong” К. Орфа [21, с. 136] для элементарного музицирования, выполненная студентами 3 курса Педагогического факультета Западночешского университета

Fig. 2. Graphic score of the main theme of the canon “Ding, dong, digidigdong” by K. Orff [21, p. 136] for elementary music-making, performed by 3rd year students of the Pedagogical Faculty of the University of West Bohemia

Особенности применения в практикуме методов развития слуха, чувства ритма, интонирования Золтана Кодая

Теоретическая часть данного раздела включает:

- знакомство с философией музыкального обучения З. Кодая в сравнении с ранее освоенной концепцией Э. Ж. Далькроза, с целью выявления общего постулата – идеи доступности музыкального обучения для всех детей без исключения

при условии соблюдения методического алгоритма, в котором эмоциональное переживание музыки посредством слушания, пения, движения (с включением игровой деятельности) первично по отношению к теоретическому знанию и применению нотной грамоты. При характеристике исследований, посвящённых концепции З. Кодая, внимание студентов обращается на то, что среди них лишь немногие авторы принимают во внимание исторические факты, свидетельствующие о том, что З. Кодай

тщательно изучал методику Э. Ж. Далькроза, был вдохновлён ею и после детальной проработки техник швейцарского педагога полностью разделил его главный принцип – понимание движения как первоосновы развития чувства ритма;

- характеристику ритмослогов как базового принципа освоения длительностей, ритмической организации мелодии в методике З. Кодая [22]. Следует отметить, что в научных трудах упоминается преемственность предлагаемого З. Кодеа метода освоения ритма преимущественно в сопоставлении с системой слогов французского теоретика XIX столетия Эмиля Йозефа Шеве. Но данная идея, как известно, получила воплощение уже в древности на Востоке в практике спонтанного музицирования. К примеру, древнеиндийский коннакол (метод, имеющий пятитысячелетнюю историю), где ритмическая речитация становится, с одной стороны, самостоятельным жанром музыки, с другой – формой обучения, свидетельствует об универсальности принципа ритмических речитаций и её сопоставимостью с концепцией З. Кодая;
- сравнение ручных знаков в системе носительной сольмизации З. Кодая с ручными знаками Д. Кёрвина, а также с ранее освоенной системой жестикуляции при интонировании мелодии в курсе сольфеджио Э. Ж. Далькроза.

Для формирования наглядных представлений обучающихся, понимания ими особенностей реализации концепции З. Кодая в обучении детей в Венгрии, а затем и в других странах предлагается к просмотру документальный фильм [23].

В практической части предусмотрено:

Освоение ритмослогов по методу З. Кодая посредством:

- тренингов с использованием визуального наглядного материала, учебных видеофильмов [22; 24];
- ритмических игр с использованием идей китайских педагогов, представленных на канале YouTube на примере китайской народной песни «Сускоо» («Кукушка»). В качестве пояснения охарактеризуем содержание игры: четыре ёмкости имитируют 4 доли в четырёх-дольном размере, в каждую из них кладутся предметы, имитирующие длительности (к примеру, два предмета в одной ёмкости – восьмые, четыре – шестнадцатые), в ходе звучания музыки количество предметов в ёмкостях меняется, пустые ёмкости имитируют четвертную паузу, в процессе выполнения задания нужно прохлопывать ритм, указанный количеством предметов [25], задача студентов – в данную игру включить ритмослоги З. Кодая;
- проговаривания ритмического рисунка чешских детских народных песен с применением ритмослогов З. Кодая;
- импровизации ритма одним из студентов на ударном инструменте с последующим повторением этого ритма другим студентом с использованием речитации по методу З. Кодая;
- презентации обучающимися своих вариантов речитаций, ритма знакомых песен, инструментальных произведений по аналогии с методом З. Кодая (предварительно они знакомятся с такого рода творчеством педагогов-музыкантов, к примеру, интонированием слогами мелодий известных классических произведений, представленных с игровыми ритмограммами испанского педагога Самуэля Гартия [26]); Освоение звукожестов по методу З. Кодая осуществляется на основе:
- тренингов с использованием визуального наглядного материала, учебных

видеофильмов, где в яркой игровой форме представлен показ жестами одноголосных мелодий [27];

- выполнения заданий на интонирование мелодий чешских детских народных песен в нескольких тональностях с показом нот ручными знаками по методу З. Кодая. Задача студентов в малых группах – подобрать песни по принципу усложнения мелодий (с постепенным переходом от песен с поступенным движением мелодии ко всё более ярко выраженному скачкообразному);
- тренинга на освоение показа ручными знаками по методу З. Кодая двухголосных песен (на примере чешской народной песни «Месяц светит», африканской народной песни «Обвисана»). Студентам предлагается создать свои варианты двухголосия и выступить в роли учителей;
- разучивания с помощью ручных знаков фрагментов произведений Карла Орфа, представленных в первом томе учебника «Музыка для детей. Пентатоника» с последующим исполнением на орфовских инструментах [21];
- импровизации в малых группах студентов процесса создания мелодий с показом ручными знаками З. Кодая (один студент сочиняет и показывает жестами мелодию мотива, другой – повторяет её и импровизирует продолжение, третий – повторяет предыдущее и импровизирует продолжение и т.д.).

Особенности применения в практикуме древнеиндийского метода музыкального обучения и музицирования «коннакол»

Теоретическая часть ознакомления студентов с данным методом включает:

- освоение основ концепции коннакол как универсального метода обуче-

ния игре на национальных инструментах, ориентированного на овладение сложнейшими ритмическими рисунками в процессе сопровождения выступлений танцоров, сольного, ансамблевого импровизационного творчества [28; 29];

- формирование представлений о ритмических циклах тала в индийской традиции, знакомство с несколькими видами тала. С целью пояснить сущность понятия «тала» заметим, что в санскрите этот термин характеризуется как: «хлопать в ладоши». В музыке Индии, Бангладеш и Пакистана так называется «метрический цикл с определённым количеством ударов – от 3 до 128, которые повторяются по одной и той же схеме на протяжении всего музыкального исполнения. Тала обычно может быть приравнена к ритму или метру, хотя процедура тала не имеет точного аналога в западной музыке» [30];
- раскрытие возможностей использования метода коннакол в организации детского творчества на примерах видеоматериалов, находящихся в открытом доступе на каналах YouTube (детские дуэты, трио, хоры, представляющие занятия и концертные выступления с речитациями и перкуссией коннакол).

В практическую часть входят:

1. Тренинг на освоение базовых моделей ритмослогов индийской традиции. Приводим ниже варианты речитаций по методу коннакол, в которых цифрами указано количество долей (пяти-, шести-, семи-, восьмидольные размеры; сложные размеры считаются сложением простых, поэтому в них присутствует комбинация ранее освоенных ритмослогов) [31]:

- 1 = TA
 2 = TA – KA
 3 = TA – KI – TA
 4 = TA – KA – DI – MI или TA – KA – JO – NO или TA – DHI – THOM – NAM
 5 (2+3) = (TA – KA) + (TA – KI – TA)
 TA-DI-GI-NA-TOM
 6 (4+2) = (TA – KA – DI – MI) + (TA – KA)
 7 (3+4) = (TA – KI – TA) + (TA – KA – DI – MI)
 8 (4+4) = (TA – KA – DI – MI) + (TA – KA – DI – MI)
 (TA – KA – DI – MI) + (TA – KA – JO – NO)

2. Тренинг на освоение речитаций начального уровня обучения с включением моторики по методу коннакол с помощью учебных видеофильмов [32; 33]. Для наглядного представления основной идеи метода коннакол – произнесение речитаций на трёх скоростях (к примеру, каждый слог в четырёхдолном размере

произносится на одну долю – первая скорость, затем два слога на одну долю, потом четыре слога на одну долю) – студентам даются таблицы, по аналогии с приводимой ниже таблицей 1. Таблицы составлены автором настоящей статьи на основе материалов учебных видео-тренингов [32; 33; 34; 35].

Таблица 1.

Последовательность ритмослогов речитации в восьмидольном ритмическом цикле «тала» по методу «коннакол»

Table 1.

The sequence of rhythmic syllables of recitation in the eight-beat tala rhythmic cycle according to the konnakol method

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.	THA	DHI	ThoM	NAM	THA	DHI	ThoM	NAM
2.	THA DHI	TUM NAM	THA DHI	ThoM NAM	THA DHI	ThoM NAM	THA DHI	ThoM NAM
3.	THA DHI ThoM NAM	THA DHI ThoM NAM	THA DHI ThoM NAM	THA DHI ThoM NAM	THA DHI ThoM NAM	THA DHI ThoM NAM	THA DHI ThoM NAM	THA DHI ThoM NAM

В приведённой таблице 1 по горизонтали цифрами обозначены 8 долей, составляющие один ритмический цикл, называемый в индийской традиции *ади тала*, по вертикали цифрами обозначена первая, вторая, третья скорости. Одновременно с произнесением слогов на каждую долю предусмотрена

перкуссия: удар ладонью правой руки по левой (первая доля), затем пальцами правой руки по ладони левой поочередно от пятого к третьему (четвёртая, пятая, шестая доли), на седьмую долю – удар ладонью как на первую долю, на восьмую – удар тыльной стороной правой ладони по левой.

Таблица 2.

**Последовательность ритмослогов речитации
в трёхдольном ритмическом цикле тала по методу коннакол [34]**

Table 2.

The sequence of rhythmic syllables of recitation in the tripartite rhythmic cycle of tala according to the konnakol method [34]

	1	2	3
1	TA	KI	TA
2	TAKI	TA TA	KITA
3	TAKITATA	KITATAKI	TATAKITA

В таблице 2 по горизонтали цифрами обозначены три доли, составляющие один ритмический цикл «тала», по вертикали цифрами обозначена первая, вторая, третья скорости. Одновременно

с произнесением слогов на каждую долю предусмотрена перкуссия: удар ладонью правой руки по левой (первая и третья доли), удар тыльной стороной правой ладони по левой.

Таблица 3.

**Последовательность ритмослогов речитации в восьмидольном цикле «тала»
с комбинацией речитаций на четыре (takadimi) и три слога (takita)
по методу «коннакол» [35]**

Table 3.

**A sequence of rhythmic syllables of recitation in an octagonal body cycle
with a combination of recitations into four (takadimi) and three syllables (takita)
according to the konnakol method [35]**

1	2	3	4	5	6	7	8
TAKADIMI	TAKADIMI	TAKADIMI	TAKADIMI				
				TAKITATA	KITATAKA	TAKITATA	KITATAKA

3. Тренинг с произнесением ритмослогов цикла тала по принципу смены скоростей по методу коннакол. Для наглядного пред-

ставления приводится рисунок треугольника с изображением цифр, указывающих скорость речитации (рисунок 3):

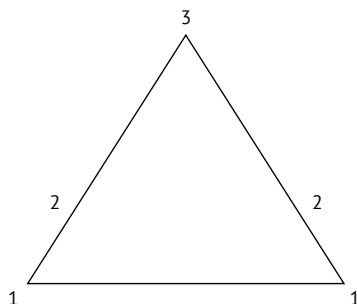


Рис. 3. Принцип чередования скорости произнесения ритмослогов по методу коннакол

Fig. 3. The principle of alternating the speed of pronunciation of rhythmoslogs according to the konnakol method

4. Овладение базовыми элементами игры на индийских ударных инструментах (барабана табла и др.) с включением речитаций коннакол.

5. Презентация студентами своих вариантов речитаций на основе освоенных принципов трёх скоростей, моторики коннакол с импровизацией на ударных инструментах.

6. Выполнение заданий на комбинирование метода коннакол с телесной перкуссией по образцу видеотренинга [36]. Студентам предлагается вариант графической партитуры, где символическими знаками представлены указания перкуссии и приведены ритмослоги. В рисунке 4 – вариант такой партитуры, составленный автором настоящей статьи:








	1 	2 	3 	4 	
Перкуссия группа 1					
Речитация коннакол группа 2	ТА				ТА
	КА				КА
	ДИ				Ю
	МИ				НУ
Речитация коннакол Группа 3	ТАКА	ДИМИ	ТАКА	ДИМИ	ТА

Рис. 4. Графическая партитура для комбинирования речитаций коннакол и телесной перкуссии

Fig. 4. Graphic score for combining konnakol recitations and body percussion

В данной партитуре используются следующие обозначения:

-  удар правой рукой по левому плечу,
-  щелчки пальцами,
-  хлопки.

Одновременно с произнесением слогов выполняются следующие движения:

ТА – поднять руки вверх,

КА – поднять правую руку над головой,

ДИ – поднять правую руку по диагонали,

МИ – поднять руки вверх, соединив ладони.

7. Разработка в малых группах и презентация своей версии комбинации элементов коннакол и телесной перкуссии с использованием собственной ритмической партитуры.

Алгоритмы постижения инонациональной музыкальной культуры с применением европейских и восточных методов обучения

Теоретическая часть в этом разделе включает ознакомление студентов с возможностью интеграции европейских и восточных методов обучения на примере изучения японской музыкальной культуры:

- знакомство обучающихся с философско-эстетическими концепциями (“ikita ma” – «живущая пауза», “sabi” (от прилагательного sabishii «грустный») – затаённая печаль быстротечности уходящего мгновения, “tomare” – остановки, созерцательность и др.), составляющими ос-

нову японской традиционной культуры, частью которой является музыка;

- раскрытие общих закономерностей в различных видах японских традиционных искусств (чайной церемонии, каллиграфии, искусстве аранжировки цветов, традиционном танце, театре);
- формирование представлений об основах этикета японской традиции, включая учтиво-вежливые приветствия перед началом и окончанием музыкальных занятий, при обращении к педагогу, к музыкальным инструментам.

В практической части представлены следующие задания:

1. Знакомство с японскими национальными праздниками (“hanami” – любование цветущей сакурой, “hinamatsuri” – фестиваль кукол), разучивание японских песен (“Sakura”, “Hinamatsuri”) [37; 38; 39], приуроченных к этим праздникам, освоение мелодий с использованием ручных знаков 3. Кодая, импровизационным сопровождением в японских модальных ладах на инструментах К. Орфа. Рисование кистью нескольких иероглифов (к примеру, иероглифа дерева 木, солнца 日, луны 月) одновременно с исполнением песни (студенты делятся на группы певцов, каллиграфов, аккомпаниаторов). Иероглиф выполняет роль музыкакограммы, перед обучающимся ставится задача рисования каждой черты иероглифического знака на один слог песни, используя базовый принцип каллиграфии – остановки кисти (приём “tomare”) в начале и в конце и её движения при рисовании линии. Затем в процесс исполнения включается двигательная активность с использованием базовых элементов японских национальных танцев (например, с веером и др.), предварительно освоенных под руководством педагога [40].

2. Освоение базовых принципов японской традиционной табулятивной нотации для ансамблевого музицирования и вариан-

тов адаптации её элементов к европейской традиции. Ниже приводятся примеры японской нотации фрагментов ансамблевых произведений для трёх *koto* (японский традиционный струнный инструмент, аналог цитры; данная партитура представляет ансамбль двух 13-ти струнных *koto* и одного 17-ти струнного), для флейты *сякухачи* и *кото*. Эта система нотной записи была создана в XVII веке и сохранилась до настоящего времени в традиционных школах обучения игре на музыкальных инструментах, которые открыты для всех желающих без ограничения возраста и тестирования музыкальных способностей. Партитура читается вертикально. В партитуре на рисунке 5 (читается вертикально слева направо, сверху вниз) иероглифами обозначены номера струн, большой квадрат аналогичен такту в четырёхдольном размере в европейской нотации, малый представляет одну четверть

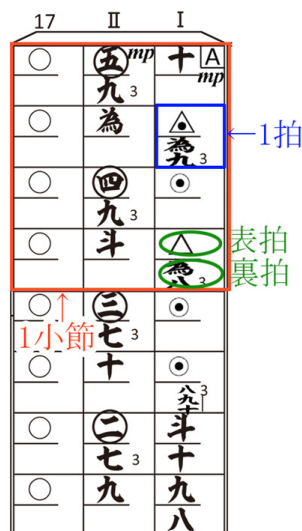


Рис. 5. Пример японской традиционной нотации произведения для ансамбля трёх *koto* [41]

Fig. 5. An example of the Japanese traditional notation of a work for an ensemble of three *koto* [41]

ную долю, соответственно его половина – восьмую, кружками обозначены четвертные паузы, треугольниками – восьмые.

В партитурах школы К. Кинко для флейты *сякухачи* на рисунке 6 на японской азбуке *катакане* даны названия тонов в системе относительной сольмизации (читаются вертикально слева направо, сверху вниз), запятые (или точки) справа и слева (а также вертикальные линии) указывают восьмые длительности (в японской традиции для удобства понимания и разучивания

принято считать, что это условно правая и левая доли), запятые только справа – четвертные, две вертикальные линии указывают на шестнадцатые длительности, треугольником или кружками обозначаются паузы.

При разучивании произведений по методу *shouga* («совместное пение») партитура пропеваается указанными слогами с одновременной ритмической пульсацией ударами поочерёдно ладонями левой и правой руки по коленям.

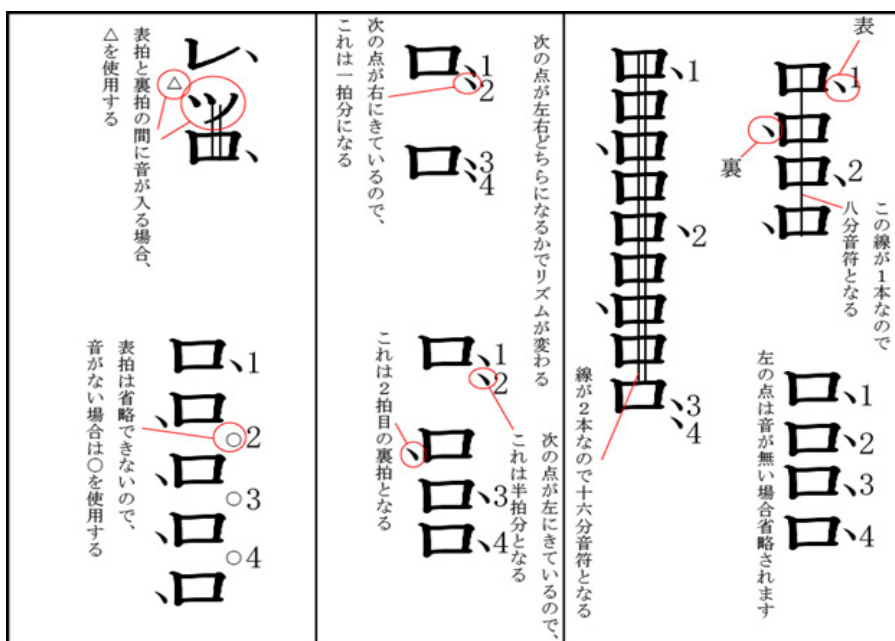


Рис. 6. Основы японской традиционной нотации школы Кинко для флейты сякухачи [42]

Fig. 6. Basics of the Japanese traditional notation of the Kinko school for the shakuhachi flute [42]

Далее приводим разработанные автором настоящей статьи *примеры записи нот японских песен для детского ансамблевого музицирования на инструментах К. Орфа с использованием элементов японской традиционной нотации*, позво-

ляющими включить в процесс музицирования всех детей, не владеющих нотной грамотой. Студентам предлагается задание продолжить запись мелодии песни со своим вариантом аккомпанемента.

Таблица 4.

Партитура песни «Hinamatsuri» («Фестиваль кукол») с аккомпанементом для исполнения на орфовских инструментах с использованием элементов японской традиционной нотации

Table 4.

Score of the song “Hinamatsuri” (“Puppet Festival”) with accompaniment for performance on Orff instruments using elements of Japanese traditional notation

metalofon	H, H,, A,	H,, E,E,	C, CH A, F,	E,, ° CH	A, H, A,H,	C, E, F,A,	F,E,C, H,	A,,, °
xilofon	E, H,, °	E, H,, °	E, H,, A	H,,E,,	A, ° C,°	A, D,°	D,E,, E,	D,E,, E,
metalofon	E, E,E,D,	E, E,A,F	E,E,F, F,	E,,, °	C,C,C, H,	C,C,E, C,	H,H,C, H,	A,,AH CD
xilofon	A,C,E, C,	A,C,E, C,	A,C,E, D,	E,ED C,H,	A,A,C, E,	A,A,C, E,	E,E,H, E,	C,,, °

В первых двух строках таблицы представлена мелодия вступления для исполнения на металлофоне и ксилофоне, в следующих – мелодия песни с аккомпанементом на ксилофоне. Запятыми по аналогии с японской традиционной партитурой обозначены четверти, кружком – четвертные

паузы, линиями – восьмые длительности. В отличие от японского оригинала вертикальной нотации предлагается более привычный для европейского восприятия вариант горизонтальной табулятивной нотации, который возможно использовать на занятиях музыки с детьми в школах.

Таблица 5.

Партитура песни «Сакура» с аккомпанементом для исполнения на орфовских инструментах с использованием элементов японской традиционной нотации

Table 5.

The score of the song “Sakura” with accompaniment for performance on Orff instruments using elements of Japanese traditional notation

Metalofon (chromatický)	C, C, D,,	C, C, D,,	C, D, Es, D,	C, DC As,,
xylofon	CD ,GD ,C D,GD	CD ,GD ,CD, GD	CD ,GD ,CD, GD	CD ,GD ,CD, GD
zvonek	G,, D,,	G,, D,,	G,, D,,	G,, D,,

3. Разучивание японских детских песен “Naru ga kita” («Весна пришла»), “Ookina kori no ki no shita de” («Под большим дубом»), “Hiraita, hiraita” («Расцвёл цветок») с продумыванием в малых группах студентов вариантов нотаций с использованием элементов японской тради-

ции и презентацией разных видов аккомпанемента на орфовских инструментах.

4. Модальная импровизация в японских традиционных ладах на инструментах К. Орфа с использованием освоенных ранее видов бурдона.

5. Импровизация сопровождения на инструментах К. Орфа произведения “Nagu no umi” («Весеннее море») Miyagi Michio одновременно с его звучанием на традиционных инструментах, синтезаторе, имитирующем тембры традиционных инструментов.

Обобщение результатов обучения на заключительных занятиях

На примере знакомства с японской музыкальной культурой на завершающем этапе курса студентам предлагаются различные алгоритмы постижения концептуальных основ музыкального языка, нота-

ции, принципиально отличающихся от европейских канонов. Вместе с тем демонстрируются возможности практического применения ранее освоенных методов (к примеру, методики З. Кодая при разучивании японских детских песен, импровизаций на инструментах К. Орфа в ладах японской традиционной музыки, телесной перкуссии, метода музыкаграмм Й. Вуйтака при знакомстве с произведениями инонациональной культуры). Выбор музыкального материала, предлагаемого студентам, обусловлен прежде всего потенциальной возможностью его использования в практике музыкальных занятий с детьми на уроках в школах.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Гвоздева Г. А. Методы поддержания психической активности обучающихся при освоении музыкальных инструментов в режиме онлайн (на примере фортепиано) // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 3. С. 66–80. DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-66-80.
2. Frego R. J. D. The Approach of Emile Jaques-Dalcroze. URL: <https://www.allianceamm.org/resources/dalcroze/> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
3. Упражнения Далькроза по ритмике. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=RXB67nHnty0&t=403s> (дата обращения: 30.05.2023).
4. “Dalcroze Eurhythmics” на YouTube. URL: <https://youtu.be/gMMn3HoT1Hc> (дата обращения: 30.06.2023) (in English).
5. “Dalcroze Eurhythmics Showcase, May 2015” URL: <https://youtu.be/UajBbZgUaa4> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
6. “Dalcroze Eurhythmics Stopping-Starting Quick Reaction with Greg Ristow”. URL: <https://youtu.be/zsROX7pQdZM> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
7. Bodyfege – A Dalcroze Approach to Teaching Solfege. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ArVsGHZ8pTE&t=11s> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
8. Shamrok M. The Orff-Shulwerk Approach. URL: <https://www.allianceamm.org/resources/orff-schulwerk/> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
9. The Orff-Shulwerk Approach. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=llmwtv8nXuA> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
10. AOSA American Shulwerk association. URL: <https://aosa.org/> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
11. Česká Orffova společnost. URL: <http://www.orff.cz/> (дата обращения: 30.05.2023) (in Czech).
12. Тютюникова Т. Ю. Шульверк. URL: <https://www.orff.ru/biblioteka/orf-dlya-chaynikov> (дата обращения: 30.05.2023).

13. Carillion “Für Elise”. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=NhRvzcX058E> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
14. Papagenos Glockenspiel (Wolfgang Amadeus Mozart) Marc Van Bets. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=TrmYJLQiBAs> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
15. The Kolberg Glockenspiel. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=CyHBkwPguP4&t=22s> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
16. Sound Tracker – Gamelan (Indonesia) URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UEWCCSuHsuQ&t=10s> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
17. Basic Tips for Playing Orff Instruments. URL: https://www.youtube.com/watch?v=zLF_Pyl6mfA (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
18. How to Play Orff Instruments – Tutorial. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xvC5-Uf6mA0&t=116s> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
19. Halloween Night | Music with Mrs. Leman | Elementary Music Lesson: Simple Orff Orchestration. URL: https://www.youtube.com/watch?v=iVbp_3suME8 (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
20. *Zima Jiří, Macek Jiří*. Rztmohráanky.Doprovody písní s využitím orffových rztmických nástrojů – pro 5.ročník ZŠ. Cheb: Vimperk, 2020. 20 s. (in Czech).
21. *Orff Carl, Keetman Gunild*. English version by Margaret Murray. Music for children. 1 Pentatonic. Mainz: Publisher Schott, 1958. 143 p. (in English).
22. *Cesarow Patty*. Exploring Kodály: Philosophies, Materials and Pedagogy. URL: http://www.clearwater.edu/Exploring_Kodaly.pdf (дата обращения: 18.05.2023) (in English).
23. Kodaly Belongs to All of Us – Dokumentary film. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=z8nGJlmbuw> (дата обращения: 18.05.2023) (in English).
24. Singing w/the Solfège Hand Signs – Prodigies Music Lessons. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Ny2nx3nInv4> (дата обращения: 18.05.2023) (in English).
25. Music Rhythm “Cuckoo Bird”. URL: <https://youtu.be/lfI4ei6lzWQ> (дата обращения: 18.05.2023) (in English).
26. Percusión Corporal con Música de Beethoven. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=RK32wczO9> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
27. Nursery Rhymes w/Solfège Hand Signs #1 | Preschool Prodigies | Music L. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=HdRkFFdkhm4> (дата обращения: 26.05.2023) (in English).
28. *Rokyta Vít*. Umění konnakolu. URL: <https://hudebnijazyk.cz/umenikonnakolu/> (дата обращения: 30.05.2023) (in Czech).
29. *Слепнер Л. Л.* Индийская ритмическая традиция коннакол. URL: <https://shkola-ritma.ru/sistema-konnakol/> (дата обращения: 26.05.2023).
30. *Nettle Bruno*. Tala music. Enciclopedie Britannica. URL: <https://www.britannica.com/art/tala> (дата обращения: 20.05.2023) (in English).
31. Indian Rhythms with Dr. Levin. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KsvKQhOeQjQ> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
32. KONNAKKOL BASICS | EP 2 | How to Put Adi Tala. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Nqo5Jlqvj_0 (дата обращения: 20.05.2023) (in English).
33. KONNAKKOL BASICS | EP 3 | Adi Tala Basic Lesson No. 1 | Somashekar Jois | Video Series | 4K ULTRA HD. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ernL2Q9FsJw> (дата обращения: 20.05.2023) (in English).
34. Mastering Rhythm with Konnakol (2) Three Speeds (Trikala). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9k8icmmwHSY> (дата обращения: 20.05.2023) (in English).

35. Mastering Rhythm with Konnakol (3) Rhythmic Figures URL: <https://www.youtube.com/watch?v=RfpAB006jnU> (дата обращения: 20.05.2023) (in English).
36. Body Percussion & Konnakol (for Kids). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=m4ql6br2Bf8> (дата обращения: 20.05.2023) (in English).
37. Setting Up the Hina Dolls at Japan House! URL: https://www.youtube.com/watch?v=Z8GEG_JBbYc (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
38. Sakura Sakura (Traditional Japanese melody and lyrics) with subtitles. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0Hво4Db3NT8> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
39. “Joyful Girl’s Festival Song” (Hinamatsuri Song with Lyrics). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=YfuOJ27buWM> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
40. Nihon Buyo Traditional Dance – Beauty in Movement. URL: https://youtu.be/4V5dO9_hW-Y (дата обращения 30.05.2023) (in English).
41. Musical Score for Koto. URL: <http://koto-shami.info/koto-gakuhu.html> (дата обращения: 30.05.2023) (in English).
42. 楽譜開設 (金古流、都山流) [gakufukaisetsu (kinkoryuu, tozannryu)]. URL: http://尺八.net/shaku_fu.html (дата обращения: 30.05.2023) (in Japanese).

Поступила 03.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

Об авторе:

Гвоздевская Галина Анатольевна, преподаватель фортепиано, практикума по музыкальному творчеству кафедры музыкального образования и культуры Западночешского университета (ул. Клатовска, 51, Пльзень, Чехия, 30100), преподаватель фортепиано, концертмейстер Государственной школы искусств имени Й. Лабицкого (ул. Школни, 338, Бечов-над-Теплоу, Чехия, 36464), кандидат педагогических наук, ggvozdz@centrum.cz

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Gvozdevskaia G. A. Methods of Maintaining the Mental Activity of Students When Learning to Play Musical Instruments Online (On the Example of Learning to Play the Piano). *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2021, vol. 9, no. 3, pp. 66–80 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2021-9-3-66-80.
2. Frego R. J. D. *The Approach of Emile Jaques-Dalcroze*. Available at: <https://www.allianceamm.org/resources/dalcroze/> (accessed: 30.05.2023) (in English).
3. *Dalcroze’s Rhythmic Exercises*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=RXB67nHnty0&t=403s> (accessed: 30.05.2023) (in Russian).
4. “*Dalcroze Eurhythmics*”. Available at: <https://youtu.be/gMMn3HoT1Hc> (accessed: 30.06.2023) (in English).
5. “*Dalcroze Eurhythmics Showcase, May 2015*” Available at: <https://youtu.be/UajBbZgUaa4> (accessed: 30.05.2023) (in English).
6. “*Dalcroze Eurhythmics Stopping-Starting Quick Reaction with Greg Ristow*”. Available at: <https://youtu.be/zsROX7pQdZM> (accessed: 30.05.2023) (in English).

7. *Bodyfege – A Dalcroze Approach to Teaching Solfege*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=ArVsGHZ8pTE&t=11s> (accessed: 30.05.2023) (in English).
8. Shamrok M. *The Orff-Shulwerk Approach*. Available at: <https://www.allianceamm.org/resources/orff-schulwerk/> (accessed: 30.05.2023) (in English).
9. *The Orff-Shulwerk Approach*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=llmwtv8nXuA> (accessed: 30.05.2023) (in English).
10. *AOSA American Schulwerk association*. Available at: <https://aosa.org/> (accessed: 30.05.2023) (in English).
11. *Česká Orffova společnost*. Available at: <http://www.orff.cz/> (accessed: 30.05.2023) (in Czech).
12. Tyutyunnikova T. Yu. *Shulwerk*. Available at: <https://www.orff.ru/biblioteka/orf-dlya-chaynikov> (accessed: 30.05.2023) (in Russian).
13. *Carillion “Für Elise”*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=NhRvzcX058E> (accessed: 30.05.2023) (in English).
14. *Papagenos Glockenspiel (Wolfgang Amadeus Mozart) Marc Van Bets*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=TrmYJLQiBAC> (accessed: 30.05.2023) (in English).
15. *The Kolberg Glockenspiel*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=CyHBkwPguP4&t=22s> (accessed: 30.05.2023) (in English).
16. *Sound Tracker – Gamelan (Indonesia)*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=UEWCCSuHsuQ&t=10s> (accessed: 30.05.2023) (in English).
17. *Basic Tips for Playing Orff Instruments*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=zLF_Pyl6mfA (accessed: 30.05.2023) (in English).
18. *How to Play Orff Instruments – Tutorial*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=xvC5-Uf6mA0&t=116s> (accessed: 30.05.2023) (in English).
19. *Halloween Night | Music with Mrs. Leman | Elementary Music Lesson: Simple Orff Orchestration*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=iVbp_3suME8 (accessed: 30.05.2023) (in English).
20. Zima Jiří, Macek Jiří. *Rztmohráanky. Doprovody písní s využitím orffových rztmických nástrojů – pro 5.ročník ZŠ*. Cheb: Vimperk, 2020. 20 p. (in Czech).
21. Orff Carl, Keetman Gunild. *English version by Margaret Murray. Music for children. 1 Pentatonic*. Mainz: Publisher Schott, 1958. 143 p. (in English).
22. Cesarow Pattye. *Exploring Kodály: Philosophies, Materials and Pedagogy*. Available at: http://www.clearwater.edu/Exploring_Kodaly.pdf (accessed: 18.05.2023) (in English).
23. *Kodaly Belongs to All of Us – Dokumentary film*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=z8nGJI-mbuw> (accessed: 18.05.2023) (in English).
24. *Singing w/the Solfége Hand Signs – Prodigies Music Lessons*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=Ny2nx3nInv4> (accessed: 18.05.2023) (in English).
25. *Music Rhythm “Cuckoo Bird”*. Available at: <https://youtu.be/lfi4ei6lZWQ> (accessed: 18.05.2023) (in English).
26. *Percusión Corporal con Música de Beethoven*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=RK32wczZO9> (accessed: 30.05.2023) (in English).
27. *Nursery Rhymes w/Solfège Hand Signs #1 | Preschool Prodigies | Music L*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=HdRkFFdkhm4> (accessed: 26.05.2023) (in English).
28. Rokyta Vít. *Umění konnakolu*. Available at: <https://hudebnijazyk.cz/umenikonnakolu/> (accessed: 30.05.2023) (in Czech).

29. Slepner L. L. *Indijskaya ritmicheskaya traditsiya konnakol* [The Indian Rhythmic Tradition of Konnakol]. Available at: <https://shkola-ritma.ru/sistema-konnakol/> (accessed: 30.05.2023) (in Russian).
30. *Nettle Bruno*. Tala music. Enciclopedie Britannika. Available at: <https://www.britannica.com/art/tala> (accessed: 20.05.2023) (in English).
31. *Indian Rhythms with Dr. Levin*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=KsvKQhOeQjQ> (accessed: 30.05.2023) (in English).
32. *KONNAKKOL BASICS | EP 2 | How to Put Adi Tala*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Nqo5Jlqvj_0 (accessed: 20.05.2023) (in English).
33. *KONNAKKOL BASICS | EP 3 | Adi Tala Basic Lesson No. 1 | Somashekar Jois | Video Series | 4 K ULTRA HD*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=ernL2Q9FsJw> (accessed: 20.05.2023) (in English).
34. *Mastering Rhythm with Konnakol (2) Three Speeds (Trikala)*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=9k8icmmwHSY> (accessed: 20.05.2023) (in English).
35. *Mastering Rhythm with Konnakol (3) Rhythmic Figures*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=RfpAB0O6jnU> (accessed: 20.05.2023) (in English).
36. *Body Percussion & Konnakol (for Kids)*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=m4ql6br2Bf8> (accessed: 20.05.2023) (in English).
37. *Setting Up the Hina Dolls at Japan House!* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=Z8GEG_JBbYc (accessed: 30.05.2023) (in English).
38. *Sakura Sakura (Traditional Japanese melody and lyrics) with subtitles*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=0Hvo4Db3NT8> (accessed: 30.05.2023) (in English).
39. *“Joyful Girl’s Festival Song” (Hinamatsuri Song with Lyrics)*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=YfuOJ27buWM> (accessed: 30.05.2023) (in English).
40. *Nihon Buyo Traditional Dance – Beauty in Movement*. Available at: https://youtu.be/4V5dO9_hW-Y (accessed 30.05.2023) (in English).
41. *Musical Score for Koto*. Available at: <http://koto-shami.info/koto-gakuhu.html> (accessed: 30.05.2023) (in English).
42. 楽譜開設 (金古流、都山流)[gakufukaisetsu (kinkoryuu, tozannryu)]. Available at: http://尺八.net/shaku_fu.html (accessed: 30.05.2023) (in Japanese).

Submitted 03.06.2023; revised 26.06.2023.

About the author:

Galina A. Gvozdevskaia, Piano Teacher, Teacher of Workshop of Musical Creativity of the Department of Music Education and Culture of the West Bohemian University (Klatovska street, 51, Pilsen, Czech Republic, 30100), Piano Teacher, Accompanist of the J. Labitzky Basic School of Arts (Shkolny street, 338, Bechov-nad Teplou, Czech Republic, 36464), PhD in Pedagogical Sciences, ggvozd@centrum.cz

The author has read and approved the final manuscript.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБУЧАЮЩИМСЯ ЭСТРАДНОМУ ВОКАЛУ

Д. И. Гемаддиев*,

Московский государственный институт культуры,
Москва, Российская Федерация, 141406

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации персональной образовательной среды обучающихся-вокалистов в аспекте анализа непрерывного образования как центрального императива «новой педагогики». Автор приводит результаты обзора персонологических концепций и подходов к организации персональной образовательной среды, нашедших отражение в современной отечественной и зарубежной научной психолого-педагогической литературе. Рассматривается алгоритм формирования умений, которые позволяют обучающимся вести самостоятельный исследовательский поиск, развивать критическое мышление, а также повышать свой профессиональный уровень в вопросах, касающихся освоения стилевой вокальной техники и других аспектов вокального искусства. По мнению автора, данные умения будут встраиваться в дальнейшую персональную автодидактическую систему обучающегося на всех этапах его профессионального развития. В заключении статьи приведены основные принципы организации эффективной персональной образовательной среды.

Ключевые слова: новая педагогика, обучение, эстрадный вокал, исполнительство, стилевая вокальная техника, непрерывное образование, персональная образовательная среда, информальное образование, интерсубъективное пространство, компаративистика, умения.

Благодарность. Выражаю благодарность и признательность редакционной коллегии за помощь и ценные замечания при написании этой работы и подготовке её к печати.

Для цитирования: *Гемаддиев Д. И.* Организация персональной образовательной среды обучающимся эстрадному вокалу // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 2. С. 161–175. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-161-175

* Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Л. С. Майковская.



ORGANIZATION OF A PERSONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT BY A VOCALIST STUDENT

Dmitry I. Gemaddiev*,

Moscow State Institute of Culture,
Moscow, Russian Federation, 141406

Abstract. The article is devoted to the problem of the organization of the personal educational environment of students-vocalists as the central imperative of the “new pedagogy”. The author presents the results of a review of personological concepts and approaches to the organization of a personal educational environment, reflected in modern domestic and foreign scientific psychological and pedagogical literature. The algorithm of formation of skills that allow students to conduct an independent research search, develop critical thinking, improve their professional level in matters related to the development of stylistic vocal technique and other aspects of vocal art is considered. According to the author, these skills will be integrated into the further personal autodidactic system of the student at all stages of his professional development. The article concludes with the basic principles of organizing an effective personal educational environment.

Keywords: new pedagogy, teaching, pop vocal, performance, style vocal technique, continuous education, personal educational environment, informal education, intersubjective space, comparative studies, skills, whistle register, twang.

Acknowledgement. I express my gratitude and appreciation to the editorial board for their help and valuable comments when writing this work and preparing it for publication.

For citation: Gemaddiev D. I. Organization of a Personal Educational Environment by a Vocalist Student. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2023, vol. 11, no. 2, pp. 161–175 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-161-175

* Scientific supervisor – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Larisa S. Maykovskaya.

Введение

Современная действительность – это не просто эпоха радикальных перемен и постоянных трансформаций, это время, требующее от человека высоких адаптивных способностей, специальных усилий, направленных на соблюдение баланса между профессиональными и личными качествами (“hard skills” и “soft skills”). В таких условиях человек больше не может существовать в привычной системе линейного развития, то есть опираться на единожды полученный базис знаний, привычно подкрепляемый и обогащаемый в процессе интеграции в профессиональную среду с последующим получением практического опыта. Для преодоления и предотвращения «общего антропологического и персонифицированного экзистенциального кризиса» [1, с. 170] сегодня центральными ориентирами «новой педагогики» являются непрерывность, саморазвитие и самообразование.

Концепция непрерывного образования

Непрерывное образование – неотъемлемая часть жизни любого активного человека, специалиста, независимо от области его профессиональной деятельности. В основе непрерывного образования принято понимать условную триаду, состоящую из формального, неформального и информального образования [2; 3]. Данная проблематика получила широкое исследовательское внимание в мировой научной литературе в области психологии, педагогики и философии. Приведём краткую характеристику для каждого из видов.

Формальное образование – это регламентированные разноуровневые программы обучения, предоставляемые государственными образовательными учреждениями (школа, колледж, вуз) или их частными ком-

мерческими альтернативами, направленные на получение квалификации, отражённой в резюмирующем документе государственного образца.

Неформальное образование – явление, имеющее более размытые границы и множество вариантов реализации. Среди них: онлайн-курсы, мастер-классы, тренинги, интенсивы, специальные летние школы и др.

Информальное образование – это вид получения знаний и навыков, не регламентированный никакими стандартами, образовательный процесс, осуществляемый и организуемый самим человеком, исходя из своих потребностей. Эти знания, получаемые стихийно, часто путём проб и ошибок, рассматриваются как плод самостоятельного поиска, вид самообразования, самосовершенствования и самообразования.

Следует подчеркнуть, что компоненты приведённой триады не противоречат друг другу, но неформальное и информальное образование могут рассматриваться как надстройка к базису – к основному, формальному образованию. И здесь нам приходится обращаться к исследованию форм и подходов к организации образовательной среды вне формального обучения. Данная проблематика имеет высокую актуальность, ведь одним из ключевых трендов современного образования в мировой практике является ориентация на персонализацию образовательного процесса, подходы к осмыслению которого весьма неоднозначны.

Категория персонализации в психолого-педагогических исследованиях

Обзор исследований, посвящённых проблемам организации персонального образовательного пространства, демонстрирует не только широту подходов

и взглядов, но и вариативность в понимании центральных категорий проблемного поля. Учитывая специфику настоящего исследования, возникает необходимость анализа наиболее близких по соотносимости концепций, доминирующих в педагогической теории и практике.

На сегодняшний день в научно-педагогической литературе *не существует однозначного понимания категории «персонализация»*. Исследователи используют различные формулировки, производные от слова «персона» (личность). Среди них наиболее часто встречаются: «персонализированное обучение», «персонифицированное обучение», «персональное обучение», «персональное образовательное пространство», «персональная среда обучения», «персональная образовательная среда», «персонализированная образовательная среда» и др. [4].

Центральная категория «персонализация» в отечественной психолого-педагогической литературе часто ассоциируется с известными персонологическими концепциями, среди которых принято выделять теорию мотивации Г. Мюррея [5], интегральные парадигмы личности С. Мадди [6, с. 162–205] и общеперсонологическую концепцию В. А. Петровского и Е. Б. Старовойтенко [7]. Применительно к настоящему исследованию, каждая из названных концепций обнаруживает ценностную согласованность основных тезисов с общепедагогическими вопросами, где «центральным звеном является личность, обусловленная особенностями ментальности, ценностных ориентаций» [8, с. 6], а также индивидуальным социально-культурным опытом и практическим знанием [Там же].

Так в концепции Г. Мюррея потребности, связанные с процессом достижения тех или иных целей, укладываются в следующую типологическую структуру

оснований: эффективные (ориентация на результат), процессуальные (ориентация на сам процесс) и модальные (ориентация на совершенствование имеющегося результата) [5].

В диссертационном исследовании И. Н. Калошиной персонализированное обучение рассматривается как фактор, стимулирующий развитие умений и навыков организации самообразовательной деятельности. Автор приводит следующую дефиницию: «Персонализированное обучение – это обучение, в процессе которого осуществляется персонализация обучаемых и обучающихся как в общности обучаемых, так и в общности обучающихся, которая их взаимно обогащает» [9]. Основной фокус работы направлен на выработку педагогических условий для стимуляции этого вида обучения.

Существуют и другие определения данного понятия. Например, в работе И. В. Кизесовой персонализированное обучение определяется через основополагающую характеристику – «метаиндивидуализированное взаимодействие субъектов в процессе» [10] обучения, в результате которого подвергается изменениям сознание всех участников данного процесса. Одним из положительных эффектов этих трансформаций является создание предпосылок для выработки индивидуальных образовательных стратегий обучающихся.

Категория «персонифицированное обучение» в научно-педагогической литературе имеет более прозрачные формулировки. Так, по мнению А. Х. Шерстобитова, под персонифицированным обучением следует понимать процесс интеграции обучающегося в диалогическое взаимодействие на правах деятельного субъекта, участвующего в формулировании целей, подборе основных инструментов обучения, корректировке и оценке результатов. При этом педагогу, в силу «специфики са-

мой профессии, требующей оперативного реагирования на научно-технологические инновации» [11, с. 105], отводится стимулирующая и направляющая функция. Результатом такого подхода становится создание предпосылок для актуализации познавательной активности обучающегося в условиях относительной творческой свободы, обеспеченной возможностью внедрения собственного субъектного опыта. Автор рассматривает персонифицированное обучение как основной фактор, способствующий формированию «обобщённых умений». Такое понимание видится наиболее близким к проблематике нашего исследования [12].

Персональная образовательная среда: к определению сущности понятия

В целом обзор различных трактовок и подходов к характеристике данного вида обучения позволяет сделать вывод о том, что несмотря на отсутствие единого понимания, для множества производных определений существует и безусловное сходство, обнаруживающееся в целях этого обучения. Каждая из приведённых вариаций фокусируется на повышении субъектности обучающегося. На этих основаниях в настоящем исследовании мы будем использовать категорию «персонализация», под которой понимаем ориентацию на повышение субъектности обучения, субъективации личного опыта обучающегося через усвоение эффективных инструментов обучения с их последующим встраиванием в его собственную автодидактическую структуру. Здесь необходимо привести **две основные дефиниции категории «персонализация образовательной среды»:**

- персонализация обучения для студента;
- персонализация своего обучения самим студентом [13].

Фокус нашего исследования направлен именно на второй вид персонализации. То есть исходной предпосылкой для формулирования дефиниции категории «персональная образовательная среда» является именно персона или личность обучающегося и его собственный, осознанный интерес. При этом выбор инструментов для формирования данной среды остаётся за самим обучающимся музыкантом и зависит во многом от результатов «личностного совершенствования под воздействием продуктивного общения с прогрессивными деятелями культуры» [14, с. 21]. Разумеется, для выстраивания эффективных стратегий необходимы знакомство с ассортиментом этих инструментов, определённая культура обучения или автодидактика, а также внутренний исследовательский запрос. То есть персонализация рассматривается нами как субъективация, а персональная образовательная среда понимается как собственное, самостоятельно конструируемое пространство – процесс самообучения с привлечением ресурсов информационно-коммуникационных технологий, обуславливающих широту вариативного спектра.

Этот процесс можно рассматривать как параллельный основному формальному обучению или как отдельный самостоятельный процесс саморазвития, самообучения и самосовершенствования, в котором проектирование индивидуальной образовательной стратегии позволяет не только получить новые знания, сформировать умения и навыки, актуализировать личностный потенциал с учётом научно доказанной «взаимосвязи между развитием творческих и исследовательских способностей» [15, с. 185], но и обезопасить обучающихся от негативных последствий влияния общедоступного контента методами компаративистики.

Роль персональной образовательной среды в процессе подготовки эстрадно-джазовых вокалистов

Для обучающихся вокальному эстрадно-джазовому искусству организация персональной образовательной среды, из-за невозможности полноценного учёта их неравных способностей средствами дифференцированного или индивидуального подходов в рамках формального обучения, имеет особую востребованность. Этот вид творчества в силу специфики и изменчивости требует не только самостоятельных занятий, но и постоянного поиска инновационных решений, учёта основных тенденций, актуализации инструментария посредством информационно-коммуникационных технологий и всего того, что выходит за рамки программного минимума вузовского обучения. Ведь обучение в вузе предполагает, прежде всего, формирование основного каркаса или базиса, на котором в ходе дальнейшей профессиональной деятельности будет осуществляться становление и «доформировывание» будущего специалиста в контексте «формирования (самоорганизации) системы – целостного образа “Я” индивида» [16, с. 49].

Вместе с тем необходимо признать, что процесс получения профессиональной информации не ограничивается чёткой, регламентированной структурой. Постмодернистская действительность диктует безграничную свободу и многовариантность подходов и методов как для педагога, так и для самого обучающегося. При этом каждый из них является прединтегрированным субъектом глобализованного интерсубъективного пространства, аккумулирующего мировой опыт в систему с мощным образовательным потенциалом, с одной стороны, и реальной угрозой влияния негативных факторов – с другой. Следует пояснить,

что интерсубъективное пространство рассматривается нами как результат глобального человеческого взаимодействия, как безразмерный и безграничный фонд с безбарьерным доступом к информации через открытые сети – информации, на качество которой образовательная среда и педагог влиять не могут. Однако может быть предпринята попытка пересмотра потенциала данного ресурса с последующим созданием специальных условий, позволяющих её качественное использование обучающимися. Что касается негативных факторов, то под ними мы подразумеваем обилие самоназванных «новаторов» и их педагогических идей, успех и популярность которых обусловлены не столько эффективностью, сколько эффектностью и внешней убедительностью.

Рассмотрим данную проблему критически. В последние годы наблюдается тенденция возрастания интереса к обучению вокалу. Появляются многочисленные авторские направления, в связи с чем «в каждом уголке планеты открывается множество различных студий и школ вокала» [17]. На просторах YouTube мы находим огромное количество педагогов, предлагающих освоить вокальное искусство за несколько дней, недель и так далее. Эта сфера культуры и образования превратилась в прибыльный бизнес. Данный феномен, становясь объектом экономических отношений, включается в диадду спроса и предложения, где спрос формируют не только любители, но и профессионалы, имеющие цель – повышение мастерства. Очевидно, что в сфере интернет-обучения эстрадно-джазовому вокалу наибольшее доверие вызывают известные западные педагоги. Такое положение дел вполне закономерно, ведь отличительной особенностью их деятельности является прозрачность схемы работы, а главное – результативность

педагогических усилий, где исходное состояние проблемы и демонстрируемый результат почти всегда представлены с достаточной степенью убедительности. Здесь возникает потребность выработки инструментов, позволяющих осуществлять качественный поиск и ориентирование в этом информационном пространстве. В связи с этим процесс подготовки современного вокалиста и педагога в области эстрадно-джазового искусства должен не только включать учёт возможностей данного ресурса, но и формировать умения, направленные на персонализацию собственной образовательной среды на основе компаративного подхода.

Почему это необходимо?

Во-первых, принципы и закономерности современного эстрадно-джазового пения и коммерческой популярной музыки постоянно меняются под воздействием трансформирующихся условий и среды бытования данного вида творчества.

Во-вторых, цифровая среда и интернет-ресурсы являются не просто дополнительным инструментом формирования отдельных умений и навыков. Это единственное средство актуализации педагогического инструментария, ресурс, позволяющий выявлять и анализировать основные мировые тенденции как в доминирующих направлениях жанра, так и в педагогической практике.

И наконец, в-третьих, мы обнаруживаем следующее противоречие: с одной стороны, очевиден факт утвердившегося перехода прогрессивных педагогов к единой международной терминологии, описывающей те или иные техники, вокальные приёмы или способы звукоизвлечения, с другой – в отечественной педагогической литературе до сих пор не сформирован единый понятийно-категориальный аппарат. Это создаёт значительные трудности не только для знакомства с зару-

бежными исследованиями, но и для выстраивания профессионального диалога. К тому же, как показывает практика, не все выпускники-вокалисты, по самым различным причинам, реализуются на профессиональной сцене. Многие из них совмещают исполнительскую и педагогическую деятельность, кто-то посвящает себя научным исследованиям в области педагогики. Для успешного существования или развития по каждому из перечисленных сценариев специалисту необходимо опираться на передовой педагогический опыт, доступ к которому требует специфических умений и навыков, связанных не только с компетенциями, касающимися работы с ресурсами, но и с возможностью применения компаративного подхода, посредством которого полученный материал может быть выкристаллизован для интеграции в собственную педагогическую или исполнительскую практику.

Непрерывное обучение, обусловленное перманентной потребностью современного вокалиста в получении актуальных данных, касающихся сохранения и развития голоса, современных техник, методов борьбы с вокальными трудностями, «невозможностью выучиться раз и на всю жизнь без утраты квалификации» [18, с. 27] – это неотъемлемая составляющая профессиональной деятельности исполнителя. Убедительность данного тезиса подтверждается тем, что даже состоявшиеся мировые вокалисты уровня К. Агилеры или Ж. Бейонсе продолжают заниматься с различными педагогами в процессе своей деятельности (во всяком случае на этапе записи альбома).

Как показывают наблюдения и опросы, у обучающихся вокалистов существует осознанная потребность в **создании собственной персональной образова-**

тельной среды, формируемой посредством привлечения проверенных авторитетных ресурсов. В свою очередь это сопряжено с такими проблемами, как сложность выбора, недостаточное понимание вопросов, касающихся информационной грамотности, алгоритмов поиска и пр.

Принципы организации персональной образовательной среды

Переходя к непосредственному рассмотрению принципов организации персональной образовательной среды, нам необходимо снова обратиться к современным реалиям, но теперь в аспекте стереотипических трансформаций. С учётом описанной выше действительности, в условиях многовариантности использование единственно верных, авторитарно навязываемых инструментов решения тех или иных проблем в системе отношений «учитель – ученик» уже немыслимо, так как ломается архетипический, с точки зрения традиционной педагогики, хронотоп урока. Данный тезис в контексте рассматриваемой проблематики справедлив и по ряду других оснований, среди которых особое место занимает сама специфика эстрадно-джазового искусства в её исполнительском и педагогическом аспектах. Уникальность специфики заключается в том, что с позиции педагога обучающийся – это не только студент вуза, но и «коллега по цеху», уже имеющий свой сценический, а часто и педагогический опыт, существующий в конкурентной среде, осуществляющий собственный поиск, что позволяет говорить об уровне интеграции в профессию. То есть современный студент-вокалист – это не *«tabula rasa»*, существующая в информацион-

ном вакууме. Он, как и его педагог, являясь прединтегрированным субъектом глобализованного интерсубъективного пространства, в той или иной степени с разным уровнем осведомлённости, уже существует в контексте основных проблем, связанных с освоением вокального мастерства.

Центральным ориентиром, одной из главных интенций современного вокалиста являются не отдельные знания как элементы дискретного процесса, а освоение как можно более полного инструментария, который может быть охарактеризован как стилевая вокальная техника, обеспечивающая свободу существования в многожанровом пространстве современной эстрадно-джазовой музыки. Обозначенный аспект современного вокального исполнительства является одним из главных стимулов, мотивирующих обучающихся к инициированию самостоятельного поиска инновационных решений. На этих основаниях формируется дискурсивное поле и диалог внутри профессионального сообщества во всех возможных вариациях систем отношений: «студент – студент», «педагог – педагог», «студент – педагог».

Для успешного построения такого рода диалога необходимо единство понятийно-категориального аппарата, наличие представлений о современных мировых тенденциях в области эстрадно-джазовой и коммерческой популярной музыки, а также знания о последних ларингоскопических исследованиях, открытиях в междисциплинарной области нейронаук, новых прогрессивных интегративных методиках обучения и образовательных технологиях, методологические основы которых «лежат либо в области нейропсихологических наук, либо

в сфере информационных коммуникаций» [19, с. 69]. Всё это, в междисциплинарной совокупности, способствует профессиональному развитию вокалиста, педагога, исследователя.

При кажущейся амбициозности задачи выполнение данного требования может успешно решаться на практике. Ведь, как было отмечено выше, у подавляющего числа обучающихся есть предустановленная мотивация и запрос на получение такого рода информации, обусловленный естественным стремлением человека к «самопознанию и формированию личностной идентичности» [20, с. 124]. Более того, обучающиеся, как правило, уже ведут самостоятельный поиск, но из-за отсутствия достаточных умений, инструментов обработки информации и самоорганизации, результаты такого поиска не всегда отличаются убедительностью и основательностью. Здесь мы снова возвращаемся к необходимости формирования умений и навыков организации персональной образовательной среды, которые в рамках формального вузовского процесса обучения эстрадных вокалистов могут быть выработаны двумя путями: на занятиях по специальности или в рамках прохождения отдельного спецкурса, включённого в программу на любом этапе обучения. Приведём пример заданий, соответствующих заявленным целям.

Как известно, “*whistle register*” (свистковый регистр) – наименее изученная техника или способ звукоизвлечения в современном вокале. В рамках занятия по специальности студенту могут быть даны следующие задания:

1) изучить информацию по данному вопросу в открытых интернет-источниках (обзор материалов из области вокального блогинга, научные статьи и ларингоскопические исследования, общая

справочная информация о рассматриваемом явлении и т.д.);

2) привести общую характеристику данного способа звукоизвлечения (степень изученности, особенности освоения, применимость на практике и т.д.) и перечислить выдающихся современных исполнителей, владеющих данной техникой;

3) рассказать об опасностях, с которыми можно столкнуться при освоении “*whistle register*” (например: зажимы, срывы, дисфония и т.д.);

4) выявить не менее трёх наиболее известных подходов к освоению данной техники в мировой практике (например: “*Singing Success Program*”, “*New York Vocal Coaching*”, “*Jacobs Vocal Academy*” и др.);

5) проанализировать данные методики;

6) выявить сходства и различия, лёгкость и сложность освоения, специфические особенности и т. д. (доступность контента на русском языке, ясность подачи объясняемого материала, количество способов, основные инструменты достижения этого вида звукоизвлечения (через *lip trill*, *fry*, *cry*, *head voice*, *falsetto* и др.);

7) подготовить развёрнутый ответ-презентацию с показом и обоснованием причины выбора той или иной методики;

8) привести общую характеристику выбранной методики (история, персоналии, влияние, известные ученики и адепты и т.д.);

9) продемонстрировать самому пример смыкания голосовых складок в режиме “*whistle register*” (можно ограничиться короткой последовательностью звуков);

10) привести этапы освоения и возможные трудности;

11) выбрать «добровольца» из группы и продемонстрировать пример поэтап-

ного освоения приёма инструментами рассматриваемого метода;

12) рассказать о том, с какими методиками пришлось ознакомиться в процессе выполнения задания; что вызвало сомнение в эффективности или авторитетности метода; с какими опасностями может встретиться вокалист, осваивающий технику по такой методике? и т. д.

По сходной структуре может быть построено исследование и других спорных явлений современного вокала, например “*twang*”, который в свою очередь требует обязательного понимания разницы между гнусавостью (носовое или назальное звучание) и самим твангом. Эти проблемы отражены в англоязычной литературе как “*nasality&vocal twang*”, “*oral&nasal variations*”. Применение компаративного анализа в этом задании может быть реализовано через исследование различных подходов к данной проблеме со стороны наиболее авторитетных школ и методов, например CVT и EVT.

Важным условием должно быть наличие ссылок на конкретные исследования, то есть поиск не может быть ограничен только YouTube каналами, пабликами или авторскими сайтами. Данная мера позволит расширить представления студента о работе с ресурсами, а также повысит объективность его исследований в будущем.

Как можно увидеть из приведённых примеров, подобный формат имеет высокий потенциал для объективного исследовательского поиска, развития критического мышления, повышения экспертности обучающихся в вопросах, касающихся освоения стилевой вокальной техники и других аспектов вокального искусства. Всё это впоследствии будет автоматически встраиваться в дальнейшую персональную автодидактическую систему обучающегося

на всех этапах его профессионального развития.

Кроме того, важнейшей функцией такого рода заданий является формирование единого понятийного аппарата, обеспечивающего возможность существования в пространстве профессионального дискурса. То есть студенты после прохождения курса не только будут выпускаться со знанием всего терминологического инструментария, принятого в международной практике, но и будут иметь представление о принципах освоения тех или иных техник, приёмов, способов звукоизвлечения. Следует подчеркнуть, что студент, как и любой профессиональный вокалист, не обязан осваивать все специфические приёмы и техники, но должен иметь представление об их существовании.

Подводя итоги, мы можем сформулировать основные принципы, лежащие в основе рассматриваемой нами организации собственной персональной образовательной среды обучающимся эстрадно-му вокалу:

- принцип субъектности;
- принцип автодидактичности;
- принцип методологической компетентности;
- принцип информационной компетентности;
- принцип целесообразности;
- принцип рефлексивности;
- принцип операционализации (эмпирическая проверка результатов исследовательского поиска с их последующим встраиванием в исполнительскую и педагогическую практику).

Для успешного создания персональной образовательной среды необходимо формирование следующих умений:

- ставить и формулировать цели и задачи для решения тех или иных про-

блем, связанных с исполнением вокалиста (развитие голоса, освоение стилевой вокальной техники);

- оценивать и прогнозировать достижение поставленных целей;
- определять алгоритм процесса (основные этапы решения поставленной задачи);
- работать с наукометрическими базами данных (РИНЦ, Scopus, WoS, Google Scholar, MedLine, PubMed, IASPM);
- проводить компаративный анализ (критический анализ существующих отечественных и зарубежных методик, подходов, практик, частных решений вокальных проблем, с выявлением ключевых детерминант и т.д.);
- синтезировать полученные данные в адекватное задачам решение конкретной проблемы, с перспективой его дальнейшего встраивания в собственную практику;
- осуществлять рефлексивную и саморефлексию с применением надситуативного мышления;
- абстрагироваться от имеющегося опыта и представлений;
- осуществлять самоорганизацию.

Выводы

1. В настоящее время центральными ориентирами «новой педагогики» являются непрерывность, саморазвитие и самообразование.

2. В основе непрерывного образования лежит условная триада, состоящая из формального, неформального и информального образования, где неформальное и информальное образование могут рассматриваться как надстройка к базису – основному формальному образованию.

3. Современному обучающемуся вокалисту необходимо опираться на передовой педагогический опыт, доступ к которому требует специфических умений, связанных не только с компетенциями, касающимися работы с ресурсами, но и с возможностью применения компаративного подхода, посредством которого полученный материал может быть выкристаллизован для интеграции в собственную педагогическую или исполнительскую практику.

4. Процесс подготовки современного вокалиста и педагога в области эстрадно-джазового искусства должен включать не только учёт возможностей информационно-коммуникационных технологий, но и соответствующие умения, направленные на персонализацию собственной образовательной среды на основе компаративного подхода.

5. Персонализация образовательной среды понимается нами как собственное, самостоятельно конструируемое образовательное пространство – процесс самообучения с привлечением ресурсов информационно-коммуникационных технологий, обуславливающих широту вариативного спектра.

6. Организация собственной профессиональной образовательной среды призвана разрешить противоречие между перманентной потребностью вокалистов в получении актуальных данных, касающихся развития голоса, современных техник, методов борьбы с вокальными трудностями с привлечением проверенных авторитетных источников, с одной стороны, и наличием огромного количества зарубежных ресурсов и недостаточного понимания вопросов, касающихся алгоритмов поиска и сложности выбора, – с другой.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Майковская Л. С., Акисов В. Р.* Опыт осмысления потенциала музыки и современной культуры в формировании гендерных стереотипов нового поколения школьников // Искусство и образование. 2021. № 6 (134). С. 170–176.
2. Council Recommendation of 20 December 2012 on the Validation of Nonformal and Informal Learning / Council of the European Union // Official Journal of the European Union. 2012. Vol. 55. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/Council_Recommendation_on_the_validation_20_December_2012.pdf (дата обращения: 01.05.2023).
3. *Новикова С. Е.* Неформальное и информальное образование: европейский опыт признания компетенций // Экономическое развитие России. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-i-informalnoe-obrazovanie-evropeyskiy-opyt-priznaniya-kompetentsiy> (дата обращения: 01.05.2023).
4. *Слепухин А. В.* Использование персональной образовательной среды в процессе индивидуализации смешанного обучения студентов // Педагогическое образование в России. 2014. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-personalnoy-obrazovatelnoy-sredy-v-protssesse-individualizatsii-smeshannogo-obucheniya-studentov> (дата обращения: 19.05.2023).
5. *Келвин С. Холл, Гарднер Линдсей.* Теории Личности / пер. И. Б. Гриншпун. URL: <http://psylib.org.ua/books/holli01/index.htm> (дата обращения: 12.03.2022).
6. *Maddi S. R.* (1963). Humanistic Psychology: Allport and Murray. In J. M. Wepman & R. W. Heine (Eds.), *Concepts of Personality* (pp. 162–205). Aldine Publishing Co. <https://doi.org/10.1037/11175-007>.
7. *Петровский В. А., Старовойтенко Е. Б.* Наука личности: четыре проекта общей персонологии // Психология. Журнал ВШЭ. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauka-lichnosti-chetyre-proekta-obschey-personologii> (дата обращения: 01.05.2023).
8. *Жарков А. Д.* Воспитание планетарного сознания личности в процессе социально-культурной деятельности // Педагогический научный журнал. 2022. № 4. С. 4–11.
9. *Калошина И. Н.* Персонализированное обучение как фактор развития умений самообразовательной деятельности студентов: на материале высшего военно-учебного заведения: дисс. ... канд. педагогических наук: 13.00.01. Оренбург, 2000. 198 с.
10. *Кизесова И. В.* Организация персонализированного обучения слушателей в процессе дополнительного профессионального образования: дисс. ... канд. педагогических наук: 13.00.08. Красноярск, 2006. 199 с.
11. *Мансурова А. П., Черватюк П. А.* К вопросу совершенствования музыкально-педагогического образования в контексте задач концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 4 (95). С. 104–107.
12. *Шерстобитов А. Х.* Персонализированное обучение как фактор формирования обобщённых умений профессиональной деятельности студента: дисс. ... канд. педагогических наук: 13.00.08. Оренбург, 2011. 204 с.
13. *Personal Learning Environments: Challenging the Dominant Design of Educational Systems / S. Wilson etc.* URL: November 2006. *Journal of E-Learning and Knowledge Society* 3(2). DOI:10.20368/1971-8829/247 (дата обращения: 05.03.2023).
14. *Уколова Л. И.* Педагогическое воздействие музыкальной среды как фактор творчества, духовного совершенствования, нравственных поисков, созданных представителями русской культуры // Педагогический научный журнал. 2022. № 3. С. 20–27.

15. Сухонос А. П., Карнеев Р. К., Карнеева О. А., Сухонос Д. А. Исследовательские и творческие способности студентов гуманитарных и музыкальных специальностей // Искусство и образование. 2022. № 1 (135). С. 179–185.
16. Калантарова О. В. Самосознание музыканта как основа его профессионального самообразования // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5. № 1. С. 46–61.
17. Майковская Л. С., Гао Тяньли. Современные тенденции в области эстрадного исполнительства и обучения в контексте эволюции жанра // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 3. С. 7–16.
18. Новичков В. Б., Потапов Д. А. Музыкальная культура как стратегический резерв развития человечества // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 1. С. 20–30.
19. Мансурова А. П., Черватюк П. А. К вопросу о междисциплинарности содержания педагогической профессии на современном этапе развития психологии, нейронаук и информационно-коммуникационных технологий // Антропологическая дидактика и воспитание. 2021. Т. 4. № 1. С. 64–73.
20. Рытиков Ф. М. Вокальное искусство как культурный феномен в образовательном пространстве // Искусство и образование. 2022. № 5 (139). С. 123–129.

Поступила 03.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

Об авторе:

Гемаддиев Дмитрий Игоревич, аспирант кафедры музыкального образования Московского государственного института культуры (улица Библиотечная, 7, г. Москва, Российская Федерация, 141406), gemaddiev@gmail.com ORCID 0000-0003-0015-5953.

Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

173

1. Maykovskaya L. S., Akisov V. R. Opyt osmysleniya potentsiala muzyki i sovremennoj kul'tury v formirovanii gendernykh stereotipov novogo pokoleniya shkol'nikov [The Experience of Comprehending the Potential of Music and Modern Culture in the Formation of Gender Stereotypes of a New Generation of Schoolchildre]. *Iskusstvo i obrazovanie* [Art and Education]. 2021, no. 6 (134), pp. 170–176 (in Russian).
2. Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of nonformal and informal learning. Council of the European Union. *Official Journal of the European Union*. 2012. Vol. 55. Available at: https://www.cedefop.europa.eu/files/Council_Recommendation_on_the_validation_20_December_2012.pdf (accessed: 01.05.2023) (in Russian).
3. Novikova S. E. Neformal'noe i informal'noe obrazovanie: evropejskij opyt priznaniya kompetentsij [Non-formal and Informal Education: European Experience in Recognition of Competencies]. *Ekonomicheskoe razvitie Rossii* [Economic Development of Russia]. 2021, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-i-informalnoe-obrazovanie-evropejskij-opyt-priznaniya-kompetentsiy> (accessed: 01.05.2023) (in Russian).
4. Slepukhin A. V. Ispol'zovanie personal'noj obrazovatel'noj sredy` v processe individualizacii smeshannogo obucheniya studentov [The Use of a Personal Educational Environment in

- the Process of Individualization of Student Blended Learning]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia]. 2014, no. 11 Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-personalnoy-obrazovatelnoy-sredy-v-protseesse-individualizatsii-smeshannogo-obucheniya-studentov> (accessed: 19.05.2023) (in Russian).
5. Kelvin S. Hall, Gardner Lindsay. *Teorii Lichnosti* [Theories of Personality]. Transl. by I. B. Grinshpun. Available at: <http://psylib.org.ua/books/holli01/index.htm> (accessed 12.03.2022) (in Russian).
 6. Maddi S. R. Humanistic Psychology: Allport and Murray. In J. M. Wepman & R. W. Heine (Eds.), *Concepts of Personality* (1963, pp. 162–205). Aldine Publishing Co. <https://doi.org/10.1037/11175-007>.
 7. Petrovsky V. A., Starovoitenko E. B. Nauka lichnosti: chetyre proekta obshhej personologii [The Science of Personality: Four Projects of General Personology]. *Psikhologiya. Zhurnal VShE* [Psychology. HSE Journal]. 2012, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauka-lichnosti-chetyre-proekta-obschey-personologii> (accessed: 01.05.2023) (in Russian).
 8. Zharkov A. D. Vospitanie planetarnogo soznaniya lichnosti v processe social'no-kul'turnoj deyatel'nosti [Education of the Planetary Consciousness of the Individual in the Process of Social and Cultural Activities]. *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal* [Pedagogical Scientific Journal]. 2022, no. 4, pp. 4–11 (in Russian).
 9. Kaloshina I. N. *Personalizirovannoe obuchenie kak faktor razvitiya umenij samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov: na materiale vysshego voenno-uchebnogo zavedeniya* [Personalized Learning as a Factor in the Development of Skills of Self-educational Activity of Students: Based on the Material of a Higher Military Educational Institution]. PhD Thesis (Pedagogy). Orenburg, 2000. 198 p. (in Russian).
 10. Kizesova I. V. *Organizatsiya personalizirovannogo obucheniya slushatelej v processe dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* [Organization of Personalized Learning of Students in the Process of Additional Professional Thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences. Krasnoyarsk, 2006. 199 p. (in Russian).
 11. Mansurova A. P., Chervatyuk P. A. K voprosu sovershenstvovaniya muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste zadach kontseptsii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda [On the Issue of Improving Musical and Pedagogical Education in the Context of the Tasks of the Concept of Training Pedagogical Personnel for the Education System for the Period up to 2030]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education]. 2022, no. 4 (95), pp. 104–107 (in Russian).
 12. Sherstobitov A. Kh. *Personifitsirovannoe obuchenie kak faktor formirovaniya obobshhyonnykh umenij professional'noj deyatel'nosti studenta* [Personalized Learning as a Factor in the Formation of Generalized Skills of a Student's Professional Activity]. PhD Thesis (Pedagogy). Orenburg, 2011. 204 p. (in Russian).
 13. Wilson S. etc Personal Learning Environments: Challenging the Dominant Design of Educational Systems. November 2006. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 3(2) DOI:10.20368/1971-8829/247 (in Russian).
 14. Ukolova L. I. Pedagogicheskoe vozdejstvie muzykal'noj sredy kak faktor tvorchestva, dukhovnogo sovershenstvovaniya, nravstvennykh poiskov, sozdannykh predstavitel'yami russkoj kul'tury [Pedagogical Influence of the Musical Environment as a Factor of Creativity, Spiritual Improvement, Moral Searches Created by Representatives of Russian Culture]. *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal* [Pedagogical Scientific Journal]. 2022, no. 3, pp. 20–27 (in Russian).

15. Sukhonosov A. P., Karneev R. K., Karneeva O. A., Sukhonosov D. A. Issledovatel'skie i tvorcheskie sposobnosti studentov gumanitarnykh i muzykal'nykh special'nostej [Research and Creative Abilities of Students of Humanitarian and Musical Specialties]. *Iskusstvo i obrazovanie* [Art and Education]. 2022, no. 1 (135), pp. 179–185 (in Russian).
16. Kalantarova O. V. Samosoznanie muzykanta kak osnova ego professional'nogo samoobrazovaniya [Self-Awareness of a Musician as the Basis of His Professional Self-education]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2022, vol. 5, no. 1, pp. 46–61 (in Russian).
17. Maykovskaya L. S., Gao Tianli. Sovremennye tendencii v oblasti estradnogo ispolnitel'stva i obucheniya v kontekste evolyutsii zhanra [Modern Trends in the Field of Variety Performance and Education in the Context of Genre Evolution]. *Bulletin of the International Center of Art and Education*. 2021, no. 3, pp. 7–16 (in Russian).
18. Novichkov V. B., Potapov D. A. Muzykal'naya kul'tura kak strategicheskij rezerv razvitiya chelovechestva [Musical Culture as a Strategic Reserve for the Development of Mankind]. *Bulletin of the International Center of Art and Education*. 2022, no. 1, pp. 20–30 (in Russian).
19. Mansurova A. P., Chervatyuk P. A. K voprosu o mezhdisciplinarnosti sodержaniya pedagogicheskoy professii na sovremennom etape razvitiya psikhologii, nejronauk i informatsionno-kommunikatsionnykh tehnologij [On the Question of the Interdisciplinarity of the Content of the Teaching Profession at the Present Stage of Development of Psychology, Neurosciences and Information and Communication Technologies]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological Didactics and Education]. 2021, vol. 4, no. 1, pp. 64–73 (in Russian).
20. Rytikov F. M. Vokal'noe iskusstvo kak kul'turnyj fenomen v obrazovatel'nom prostranstve [Vocal Art as a Cultural Phenomenon in the Educational Space]. *Iskusstvo i obrazovanie* [Art and Education]. 2022, no. 5(139), pp. 123–129 (in Russian).

Submitted 03.06.2023; revised 26.06.2023.

About the author:

Dmitry I. Gimadiev, Post-graduate Student of the Department of Music Education of the Moscow State Institute of Culture (Bibliotechnaya Street, 7, Moscow, Russian Federation, 141406), gemaddiev@gmail.com ORCID 0000-0003-0015-5953.

The author has read and approved the final version of the manuscript.

ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

Статьи для публикации в журнале принимаются по электронной почте на адрес:

e-mail: VESTNIK-MUSIC@yandex.ru

К рассмотрению принимаются научные статьи, посвящённые исследованию музыкально-педагогических проблем в сфере общего, дополнительного и профессионального музыкального образования, объёмом до 40 000 знаков с пробелами. Текст набирается в программе Word с расширением *.doc; шрифт – Times New Roman; 14 кегль в основном тексте, 12 – в сносках. Абзацы отмечаются отступом в 1,25 см.

Статью завершает автоматически нумерованный библиографический список, оформленный в соответствии с действующими государственными стандартами и выстроенный в порядке обращения к источникам в основном тексте. В списке литературы должно быть не менее 15 источников, при этом как минимум 5 источников, опубликованных за последние 10 лет. Ссылки на используемую литературу в тексте оформляются указанием в квадратных скобках порядкового номера источника в библиографическом списке, данного в конце каждой статьи, и – в квадратных скобках (после запятой) – номера страницы. Нотные примеры, схемы и рисунки создаются в специализированных компьютерных программах. Порядковые номера симфоний, концертов, сонат даются словами (не цифрой), также с заглавной буквы. Пример: Прелюдия h-moll op. 7 № 2, Второй фортепианный концерт op. 29.

Цитаты даются обычным шрифтом в кавычках, названия звуков – латинскими буквами: h, G, a².

Статья должна содержать аннотацию на русском языке (от 150 до 250 слов) и реферативное изложение основного содержания статьи на английском языке (от 250 до 350 слов), список ключевых слов даётся на русском и английском языках.

Название статьи представляется в редакцию на русском и английском языках.

Текст статьи предполагает деление на подразделы, каждый из которых предваряет подзаголовок, характеризующий его содержательную направленность.

Сведения об авторе на русском и английском языках должны содержать имя, фамилию и отчество (полностью), образование (с указанием учебного заведения и специальности), место работы или учебы (без сокращений), должность, учёное звание, учёную степень, e-mail, телефон. Магистранты, аспиранты и докторанты указывают также ФИО, степень, учёное звание, должность научного руководителя/консультанта. Название учебного заведения / место работы на русском и английском языках представляется в том виде, как оно дано в официальных документах / на веб-страницах вузов или научных учреждений с указанием его почтового адреса, включая улицу, дом, индекс населенного пункта.

Редакция оставляет за собой право редактирования, не нарушающего смысла статьи.

Авторы статей несут ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка использованной литературы и источников.

Издание материала, который был ранее помещён в другие печатные или электронные издания, не допускается.